

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания
в начальных классах

**МАТЕРИАЛЫ ПО ПОДГОТОВКЕ
К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ
(для будущих педагогов дошкольного образования)**

Учебное пособие

Екатеринбург 2017

УДК 373.146:373.211.24 (075.8)
ББК Ч448.981я7
МЗ4

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве учебного издания (Решение № 600 от 25.01.2017)

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор кафедры современного
русского языка УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

А.М. Плотникова

кандидат филологических наук, доцент кафедры методик
преподавания школьных дисциплин в специальной школе УрГПУ

Л.В. Христолюбова

заместитель заведующего по УМР МАДОУ ЦРР – детский сад № 587

Н.В. Панова

МЗ4 Материалы по подготовке к государственной итоговой аттестации (для
будущих педагогов дошкольного образования) [Текст] : учебное пособие / под
общ. ред. М.Л. Кусовой ; Н.В. Багичева, М.Л. Кусова, С.В. Плотникова, С.Е. При-
валова, С.Д. Томилова, Д.О. Иваненко ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б.
и.], 2017. – 159 с.

ISBN 978-5-7186-0837-3

В учебном пособии излагаются теоретические основы речевого развития
ребенка раннего и дошкольного возраста, описывается методика развития речи
детей с учетом основных направлений, выделяемых в данной образовательной
области, приводятся вопросы и задания для самопроверки и самоконтроля освое-
ния данного материала. Особое внимание уделяется вопросам, включенным в
содержание государственной итоговой аттестации. Представлен материал, свя-
занный с написанием курсовых работ и ВКР, аннотацией к ВКР.

Учебное пособие адресовано студентам направления подготовки 44.03.01
Педагогическое образование (уровень бакалавриата), 44.03.02 Психолого-
педагогическое образование (уровень бакалавриата), профиль подготовки кото-
рых связан с дошкольным образованием.

УДК 373.146:373.211.24 (075.8)
ББК Ч448.981я7

© Багичева Н. В., Кусова М. Л.,
Плотникова С. В., Привалова С. Е.,
Томилова С. Д., Иваненко Д. О., 2017
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

ISBN 978-5-7186-0837-3

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	6
МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ	
Теоретические основы методики развития речи.....	8
Особенности освоения и усвоения детьми раннего и дошкольного возраста словаря родного языка	16
Методика развития словаря детей раннего и дошкольного возраста.....	16
Лингвистические основы словарной работы в период детства.....	16
Психолого-педагогические особенности формирования словаря у дошкольников.....	19
Методы и приемы развития словаря в период дошкольного детства.....	25
Звуковая культура речи как языковая основа овладения речевыми умениями в дошкольном детстве.....	39
Психолого-педагогические и лингвистические основы развития звуковой культуры речи детей раннего и дошкольного возраста.....	39
Развитие звуковой культуры речи детей раннего и дошкольного возраста.....	40
Развитие звуковой культуры речи детей среднего дошкольного возраста.....	46
Развитие грамматического строя речи у детей дошкольного возраста	51
Особенности освоения детьми грамматикой родного языка.....	51
Методика развития грамматического строя речи у дошкольников.....	62
Методика развития связной (диалогической и монологической) речи у детей раннего и дошкольного возраста	70

Лингводидактические основы развития связной речи у детей раннего и дошкольного возраста.....	70
Формирование умений составлять описательный рассказ у детей дошкольного возраста.....	72
Формирование умений составлять рассказ по картине у детей дошкольного возраста.....	75
Формирование умений составлять рассказ из личного опыта у детей дошкольного возраста.....	77
Формирование умений составлять творческий рассказ у детей дошкольного возраста.....	78
Речевое общение как основное средство освоения ребенком социального опыта и овладения родным языком	82
Формирование речевых умений и навыков у ребенка дошкольного возраста.....	82
Речевое общение ребенка со взрослым.....	84
Речевое общение ребенка со сверстником.....	86
Подготовка детей к обучению грамоте	89
Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.....	89
Формирование у детей представлений об основных единицах языка и речи. Овладение детьми анализом и синтезом единиц языка и речи.....	92
Литературное развитие детей дошкольного возраста.....	98
Понятие литературного развития дошкольников и современные подходы к организации работы по данному направлению.....	98
Структура процесса восприятия произведений словесного искусства.....	102
Особенности восприятия произведений художественной литературы детьми дошкольного возраста.....	106
Содержание и методы литературного развития детей дошкольного возраста.....	114
Методические рекомендации по организации процесса литературного развития дошкольников.....	119

Диагностика речевого развития ребенка как средство оптимизации процесса овладения родным языком.....	130
---	------------

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Основные правила написания курсовых работ и ВКР.....	136
Рекомендации по написанию аннотации и ключевых слов.....	157

ВВЕДЕНИЕ

Итоговая аттестация имеет особое значение в жизни студента. С одной стороны, итоговая аттестация позволяет самому студенту оценить уровень собственной компетентности, осознать, насколько успешно он освоил образовательные программы, предлагаемые вузом в рамках образовательного стандарта. С другой стороны, итоговая аттестация показывает готовность студента к дальнейшему обучению, поскольку завершение обучения в вузе не означает окончание образовательного процесса. Такая готовность предполагает овладение логикой научного познания, логикой научного исследования и реализацию соответствующих знаний и умений в собственной исследовательской деятельности.

Цель данного пособия заключается в том, чтобы предоставить студенту возможность на этапе подготовки к итоговой аттестации систематизировать полученную информацию, выявить соответствие подготовки желаемому результату. С этой целью в пособии предлагается краткий обзор материала по отдельным дидактическим единицам рабочих программ дисциплины. Полнота и целостность в изложении материала обеспечиваются тем, что освещение отдельных дидактических единиц дополняется вопросами для самоконтроля и самопроверки. Это дает студенту возможность проверить, насколько освоена вся дидактическая единица, каков уровень её освоения. Работа по материалам данного пособия направлена на совершенствование умений правильно оценить процесс и его результат, в данном случае процесс самоподготовки, что является важной составляющей профессиональной деятельности педагогов. Предлагаемый в пособии список литературы поможет компенсировать имеющиеся пробелы, обновить сведения об исследованиях в том или ином направлении педагогической деятельности.

В учебном процессе вуза студенты занимаются исследовательской деятельностью, в том числе при написании курсовых работ и выпускной квалификационной работы (ВКР). Написание курсовых работ и ВКР и подготовка вопросов для освещения на итоговой аттестации имеют много общего в плане реализации требований к подготовке студента, представленных в Профессиональном стандарте педагога и Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению

подготовки «Педагогическое образование». При написании научно-исследовательских работ и при более углубленном освоении теоретико-методического материала студенты совершенствуют умения работать с научной литературой, изучая и обобщая содержание различных источников, грамотно и систематизировано излагать изучаемый вопрос, квалифицированно обобщать педагогический опыт. В пособии содержится материал, благодаря которому возможен систематический контроль со стороны самого студента при написании курсовых работ и ВКР, предупреждение некоторых традиционных ошибок, установление соответствия между текстом курсовой работы и ВКР и предъявляемыми требованиями. Описана процедура защиты и критерии оценивания ВКР.

Пособие может быть использовано как при подготовке к итоговой аттестации и при написании ВКР, так и в процессе изучения соответствующих дисциплин и написания курсовых работ.

Учебное пособие адресовано студентам направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата), профиль подготовки которых связан с дошкольным образованием.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Теоретические основы методики развития речи

Методика развития речи детей дошкольного возраста по сути своей является междисциплинарной наукой, поскольку связана с целым рядом наук: педагогикой, психологией, физиологией, психолингвистикой, онтолингвистикой, лингводидактикой. Предметом ее изучения является процесс освоения и усвоения ребенком языка, методы и приемы, способствующие данному процессу. Связь образовательной области «Речевое развитие» с другими образовательными областями находит непосредственное отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Методологической основой методики развития речи является теория познания, теория о роли языка в жизни и развитии общества, в формировании личности. С опорой на эти теории определяются общие подходы к речевому развитию ребенка, т.к. речевое развитие неотделимо от процесса познания. Понимание социальной природы языка: язык есть важнейшее средство человеческого общения, язык возник из потребности общения с другими людьми, передачи социального опыта – помогает определить цели развития речи ребенка, уточнять их в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом, ФГОС дошкольного образования.

Методика развития речи считается прикладной наукой, так как она ориентирована на решение практических задач: на поиск путей оптимизации развития речи ребенка, на разработку обоснованных рекомендаций, на создание конкретных материалов для участников образовательных отношений: воспитателей, родителей и детей. Чтобы воспитатель мог грамотно оценивать существующие методические рекомендации и методические разработки и самостоятельно искать собственные решения, ему необходимо хорошо знать научные основы методики. На решение большей части методических вопросов методологические концепции влияют не прямо, а косвенно – через те науки, из которых методика черпает принципиально важную для нее информацию. Ведущими из них являются лингвистика, психология, педагогика и физиология, являющиеся фундаментом, теоретической базой методики развития речи.

Все большее влияние на методику оказывает психолингвистика, которая развивается на стыке психологии и языкознания и описывает влияние психических процессов на речевое развитие ребенка, онтолингвистика, описывающая процесс освоения ребенком единиц языка и речи.

Методика развития речи опирается на данные различных наук лингвистического цикла, позволяющие определить основные направления взаимодействия педагога с детьми в процессе речевого развития, речевые умения детей и приемы их развития. Так, фонетика служит основой для разработки методики звуковой культуры речи и подготовки к обучению грамоте; на знание грамматики опирается методика формирования морфологических и синтаксических умений детей раннего и дошкольного возраста; на знание лексикологии – развитие словаря; лингвистика текста необходима для правильной организации развития связной речи.

Дихотомия «язык» и «речь» значима для методики развития речи. Я з ы к – потенциальная система знаков. Сам по себе язык не приходит в действие, он хранится в памяти каждого человека, он нейтрален по отношению к жизни человека и его деятельности. Р е ч ь – это деятельность, продукт деятельности людей. Речь всегда мотивирована, т.е. вызвана обстоятельствами, ситуацией, имеет определенную цель, направлена на решение каких-либо задач. Язык стремится к стабильности, он консервативен, статичен. Речь динамична. Именно в речи появляются новые слова, отражаются фонетические и даже грамматические изменения.

Речь человека зависит от состояния его речевого аппарата, от его индивидуальных, в том числе возрастных особенностей. Речь ребенка отличается от речи взрослого. Язык беспристрастен к возрасту. Характер взаимодействия языка и речи таков: понимание между людьми в речевой деятельности обеспечивается наличием системы языковых средств, а для освоения и усвоения этой системы нужна речь. Это взаимодействие обеспечивает реализацию основных функций языка: общение, сообщение, воздействие.

Изучение лингвистической природы языка и речи позволяет по-иному подойти к речевому развитию ребенка в разных видах детской деятельности, выделить приоритетные линии в данном процессе. Освоение языка имеет целью формирование у ребенка умения использовать язык в соответствии с его функциями и

прежде всего как средство общения. Для достижения этой цели необходимо формировать у детей речевые умения и представления о единицах языка и речи (звук, слог, слово, предложение, рассказ), так как это способствует интенсификации речевого развития.

При определении содержания развития речи дошкольников используются также данные детской психологии о возрастных и индивидуальных особенностях речи, учитываются уровни ее развития на каждом возрастном этапе и особенности психических процессов и свойств личности детей раннего и дошкольного возраста.

Методика развития речи опирается на теорию речевой деятельности. Под речевой деятельностью понимается активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях.

Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др. выделяют несколько условий, без соблюдения которых речевая деятельность невозможна:

- 1) потребность в высказывании (условие возникновения и развития речи);
- 2) наличие материала высказывания, т.е. того, о чем нужно сказать;
- 3) владение языковыми средствами.

Различают четыре вида речевой деятельности: говорение, слушание (понимание), чтение, письмо. В раннем и дошкольном возрасте ребенок овладевает слушанием и говорением. Развитие речи в дошкольных учреждениях ведется в двух взаимосвязанных направлениях:

- 1) освоение собственно речевой деятельности;
- 2) формирование отдельных речевых умений, создающих базу для речевой деятельности.

Лингводидактическая основа методики заключается в том, что методика развития речи, являясь частной дидактикой, использует основные положения педагогики, касающиеся закономерностей, принципов и средств воспитания и обучения, а также понятия педагогики («методы», «приемы», «формы», «деятельность» и т.д.). Основные направления развития речи на уровне дошкольного образования определены ФГОС дошкольного образования и включают обогащение словаря, развитие связной, грамматически пра-

вильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, знакомство с книжной культурой, с литературой

Организация речевого развития ребенка должна строиться с учетом не только дидактических, но и методических принципов, общих исходных правил, руководствуясь которыми педагог выбирает средства развития. Методические принципы отражают специфику речевого развития ребенка, выступают во взаимосвязи друг с другом:

принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей;

принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи;

принцип развития языкового чутья («чувства языка»);

принцип формирования элементарного осознания явлений языка;

принцип взаимосвязи фонетической, лексической и грамматической сторон речи как целостного образования;

принцип обогащения мотивации речевой деятельности;

принцип обеспечения активной речевой практики [Э.П. Короткова].

Эффективность речевого развития во многом зависит от того, какие факторы учитывает педагог во взаимодействии с ребенком. Важнейшими являются следующие факторы:

- включение ребенка в процесс общения;
- наличие речевой среды, в которой реализуется литературный язык;

- содержание жизни детей в детском саду;
- построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах взаимодействия с детьми и видах активности детей;
- чтение художественной литературы.

Речь ребенка обогащается быстрее, если его естественная речевая деятельность проходит более интенсивно.

Методическое сопровождение речевого развития предполагает применение различных методов и приемов. Методом называют способ взаимодействия педагога и детей, обеспечивающий овладение детьми знаниями, умениями, навыками. Общепринятой в методике является классификация методов по основе используемых средств: наглядные, словесные, практические.

Наглядные методы делятся на непосредственные, так и опосредованные методы. К непосредственным методам относятся экскурсии, осмотры помещений, рассматривание натуральных предметов. К опосредованным – рассматривание игрушек, картин, фотографий, описание картин и игрушек, рассказывание по игрушкам и картинам.

Словесные – это чтение и рассказывание произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал.

Практические включают дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры.

При разграничении методов учитывается также характер речевой деятельности детей, что позволяет выделить:

репродуктивные методы, основанные на воспроизведении готовых образцов. К ним можно отнести наблюдение и его разновидности, рассматривание картин, чтение, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации и др., т.е. те методы, при использовании которых дети осваивают слова и законы их сочетания, грамматические явления и др.;

продуктивные методы, предполагающие построение детьми собственных связных высказываний, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает и комбинирует их по-новому. К ним относятся обобщающая беседа, рассказывание, пересказ с изменением текста, дидактические игры на развитие связной речи, моделирование, творческие задания.

Методические приемы развития речи делятся на три группы:

с л о в е с н ы е : к ним относятся: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указание, оценка детской речи, вопрос;

н а г л я д н ы е : показ иллюстративного материала, показ положение органов артикуляции при обучении правильному произношению;

и г р о в ы е приемы могут быть словесными и наглядными.

Психофизиологическую основу методики составляет учение И.П. Павлова о двух сигнальных системах, объясняющее механизмы формирования речи. И.П. Павлов подчеркивал, что основной задачей мозга является восприятие и переработка сигналов, поступающих из внешнего мира. Отражение в мозге действительности в

форме непосредственных ощущений И.П. Павлов называл *первой сигнальной системой*. По его мнению, первая сигнальная система есть у людей, и у животных, так как и люди, и животные имеют ощущения, представления и впечатления от того, что их окружает, с чем они соприкасаются. Однако у человека все явления действительности отражаются в мозге не только в форме ощущений, представлений, впечатлений, но и в форме особых условных знаков – слов. Слова составляют *вторую сигнальную систему*.

Изучение высшей нервной деятельности ребенка показывает, что проявление первой сигнальной системы в «чистом виде» можно наблюдать лишь на первом году жизни, когда малыш еще не понимает слов и не говорит сам. В этот период его поведение определяется тем, что доступно слуху, зрению, вкусу и т.п. Затем начинается развиваться вторая сигнальная система. Она накладывает отпечаток на все непосредственные ощущения, получаемые ребенком. На ранних ступенях развития преобладающее значение имеют непосредственные сигналы действия. С возрастом роль словесных сигналов возрастает, что объясняет принцип наглядности, соотношение наглядного и словесного в процессе освоения и усвоения ребенком языка.

Вопросы для самоконтроля и самопроверки

1. Перечислите основные теории, идеи, которые принципиально важны для методики развития речи дошкольников?
2. Как связаны между собой психическое и речевое развитие детей?
3. Каковы основные направления в содержании образовательной области «Речевое развитие ребенка»?
4. Перечислите методические принципы речевого развития ребенка, раскройте их сущность.

Рекомендуемая литература по дисциплине

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2009. – 400 с.
2. Крылова, Н. М. Детский сад – Дом радости. Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностно-

го подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности [Текст]. – 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 264 с.

3. Миры детства: конструирование возможностей. Комплексная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] // Т. Н. Доронова, С. Г. Доронов, Н. В. Тарасова, Л. А. Ремезова, О. Е. Веннецкая, М. А. Рунова, Е. Г. Хайлова, С. Г. Якобсон ; научный руководитель А. Г. Асмолови ; под редакцией Т. Н. Дороновой. – М., 2015. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Miry_detstva1.pdf (дата обращения: 19.06.2016).

4. Образовательная программа дошкольного образования «Истоки» [Текст] / под редакцией Л. А. Парамоновой (Научный руководитель Л. А. Парамонова). – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 161 с.

5. Основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад 2100» [Электронный ресурс] : сб. материалов в 3-х ч. Ч. 1. Образовательные программы развития и воспитания детей младенческого, раннего и дошкольного возраста / под науч. ред. Р. Н. Бунеева. – М. : Баласс, 2016. – 528 с. – (Образовательная система «Школа 2100»). – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Programma_mlad-sred-dosh_ch1.pdf (дата обращения: 19.06.2016).

6. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

7. Проект вариативной примерной основной образовательной программы дошкольного образования «Тропинки» [Электронный ресурс] / под редакцией В. Т. Кудрявцева. – М. : Издательский центр Вентана-Граф, 2015. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wpcontent/uploads/2014/02/Tropinki1.pdf> (дата обращения: 19.06.2016).

8. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2007. – 256 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государствен-

ного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minobr.gov-turman.ru/files/Pr_1155.pdf (дата обращения: 19.06.2016).

10. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 554 с.

11. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей: пособие для самостоятельной работы [Текст] : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина, В. М. Макарова, Е. А. Ставцева. – М. : Академия, 2008. – 192 с.

12. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева; под общ. ред. В. И. Яшиной. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.

(В списке указаны учебники по теории и методике развития речи, программы ДООУ. В дальнейшем эта информация дублироваться не будет – будут указываться дополнительные источники, связанные с раскрываемым вопросом.)

Дополнительная литература

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии [Текст] : собр. соч.: в 6 т. Т.4. – М. : Педагогика, 1984. – 224 с.

2. Горелов, И. Н., Седов, К. Ф. Основы психолингвистики [Текст]. – М. : «Лабиринт», 2001. – 304 с.

3. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи [Текст] // Русский язык в школе. – 1985. – №1. – С. 47-54.

4. Звегинцев, В. А. Язык и его лингвистическая теория [Текст]. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 248 с.

5. Короткова, Э. П. Принципы обучения речи в детском саду [Текст]. – Ростов-на-Дону, 2009.

6. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст]. – М. : Академия, 2002. – 248 с.

7. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст]. – М. : Сфера, 2002. – 119 с.

8. Стерликова, В. В. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста (разновозрастная группа) [Текст]. – М. : Флинта, 2014. – 132 с.

9. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ И УСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СЛОВАРЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

Методика развития словаря детей раннего и дошкольного возраста

Словарная работа в дошкольной образовательной организации рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закреплённых значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения [Алексеева, Яшина 2000 : 89]. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операционной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением слова происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения.

Лингвистические основы словарной работы в период детства

Слово – знаковая единица языка. В нем органически слиты две стороны: форма и содержание. Внешняя сторона (форма) – это его звуковая или графическая оболочка, внутренняя сторона (содержание) – его значение. Без внешней стороны слово не может быть воспринято, без внутренней – не может быть понято. «Лексическое значение слова – это его содержание, отображение некоторого явления действительности (предмета, процесса, качества, отношения), закреплённое за определенной звуковой и грамматической формой.

Лексическое значение определяется рядом факторов, среди которых можно выделить внематеринские и внутриматеринские факторы. К внематеринским факторам относятся: связь лексического значения слова с явлениями реальной действительности и связь лексического значения слова с понятием как формой мышления, отражающей эти явления действи-

тельности. Внутрilingвистические факторы – это связи, которые существуют между словами и которые также участвуют в формировании лексических значений. Одни связи проявляются в контексте в зависимости значения слова от его синтаксического окружения, другие – во всякого рода ассоциациях слов, обладающих тем или иным сходством» [Кусова, Дёмышева 2009 : 70-71]. Таким образом, слово – это комплекс звуков или один звук, обладающий определенным, закрепленным языковой практикой общества значением и функционирующий как некое самостоятельное целое.

Основная функция слова – номинативная. Слова служат названиями предметов, явлений, действий, признаков, отношений и т.п. Однако слово называет не только данный, конкретный, в настоящее время ощущаемый (то есть видимый, слышимый, осязаемый) предмет, но и понятие. Понятие объединяет в сознании человека предметы, явления действительности по их существенным, важнейшим признакам. Если человек, наблюдая множество однотипных предметов, например, столов – деревянных и пластиковых, письменных, компьютерных и журнальных, оранжевых и белых, – знает, что всё это – столы, значит, в сознании человека есть понятие о столе, о том, что такое стол вообще. Закрепляясь за определенным понятием, слово называет целый ряд однородных предметов, что делает речь экономной.

Слово может иметь одно значение. Однозначные слова входят в разнообразные тематические группы, например, названия растений (*береза, сосна, акация*), представителей животного мира (*воробей, заяц, рыбка*), названия людей по роду деятельности (*врач, воспитатель, диктор*). Однако большинство слов в русском языке имеют несколько значений. Способность слова иметь не одно, а несколько значений, то есть способность слова обозначать ряд явлений в объективной действительности или различные стороны одного явления называется многозначностью, или полисемией. В момент возникновения слово всегда однозначно. Способы образования новых значений слов различны. Новое значение слова может возникнуть метафорически – путем переноса названия по сходству предметов или их признаков: *носик* человека – *носик* у чайника. Перенос наименования может случиться по смежности, метонимически: *красная шапочка* (на девочке) → *Красная Шапочка* (девочка). Вследствие того что предпосылкой для употребления

слова в переносном значении является сходство явлений или их смежность, все значения многозначного слова связаны между собой.

Слова в языке существуют не изолированно друг от друга, а образуют систему. Исходя из того что лексические единицы (слова) являются двусторонними – они имеют форму и содержание, – между ними возможны формальные и содержательные связи. Формальные связи слов проявляются в наличии омонимии. Омонимы – это слова, совпадающие по звучанию, одинаковые по своей форме, но значения которых никак не связаны друг с другом, то есть не содержат никаких общих элементов смысла, никаких общих семантических признаков. Омонимы – это отдельные, самостоятельные слова, слова-двойники [Шмелев 2003 : 78]:

Как следствие, методика работы со словами-омонимами и многозначными словами должна быть разной: не нужно искать общее в значениях слов-омонимов *лук*¹ («оружие») и *лук*² («растение»), нужно понимать, что схожесть формы этих слов лишь результат случайного совпадения фонетического состава.

Содержательные связи слов отражаются в наличии синонимии и антонимии. Синонимы – это слова, по-разному звучащие, но одинаковые или близкие по смыслу: *Мы с приятелем вдвоём Дружно, весело живём: я иду, и он шагает, Я смеюсь – хохочет он*. Антонимы – это слова с противоположным значением: *Мальчик радостный пошёл, И решила кроха: «Буду делать хорошо, И не буду – плохо» (В. Маяковский)*.

Следовательно, значение слова определяется: 1) соотносённостью слова с предметом, 2) связью слова с определённым понятием, 3) соотносённостью слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка. Усвоить значение слова – значит овладеть всеми его сторонами.

Соответственно этому выделяется два аспекта методики словарной работы в ДОО: ономасиологический (название предметов – *как называется это?*) и семасиологический (значение слова – *что значит это слово?*).

Первый связан с усвоением предметной соотносённости слова и его понятийной стороны в процессе ознакомления с окружающим, с развитием познавательной деятельности детей. Второй аспект связан с решением языковых задач, с освоением слова как единицы лексической системы языка. Здесь целью словарной ра-

боты является ознакомление с антонимами, синонимами, эпитетами, с многозначными словами, употребление их в речи (Тихеева, Кони́на, Пенъевская, Логинова, Гербова, Яшина и др.).

Таким образом, словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития и социализации ребенка. Овладение словарем является также важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значении слов [Леонтьев 1997]. Своевременное развитие словаря является также и одним из важнейших факторов подготовки детей к школьному обучению. Через слово формируются нравственность, навыки поведения, усваивается национальная культура. К.Д. Ушинский рассматривал уроки родного языка как уроки воспитания нравственности, гражданственности [Ушинский 1949 : 18].

Психолого-педагогические особенности формирования словаря у дошкольников

С психологической точки зрения значение слова есть «единство обобщения и общения, коммуникации и мышления». «С появлением первых слов ребёнок вступает в новую фазу своего языкового развития» [Цейтлин 2000 : 82]. Именно в значении слова «завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением» [Выготский 1999]. А.А. Леонтьев также подчеркивал, что овладение словарем является важным условием умственного развития ребенка, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов. Взгляд на слово как на «феномен мышления» определяет своеобразие и роль познавательной деятельности с накоплением представлений об окружающей действительности, с формированием элементов понятийного мышления [Леонтьев 1997].

С физиологической точки зрения, слово является универсальным средством сигнализации, которое может заменить все возможные для человека раздражители. Усвоение слова есть образование временной нервной связи между ним и образом реального

мира. Эти связи образуются в коре головного мозга по законам, открытым И.П. Павловым. Слово только тогда становится заменителем реального предмета, когда в его основе есть конкретные представления. Физиологическая сущность слова делает наглядность особо значимым принципом в обучении языку и речи.

Принципы словарной работы в ДОО логически вытекают из признания слова важнейшей единицей языка и речи и значения слова в психическом развитии ребенка:

1) лексическая работа проводится в процессе ознакомления детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности;

2) формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей;

3) задачи словарной работы решаются в единстве и в соответствии с психолого-педагогическими и возрастными особенностями ребенка.

Развитие словаря ребенка определяется как количественный и качественный рост.

Количественный рост словаря. Дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря. К концу первого года жизни словарь ребенка насчитывает 10-12 слов, к полутора годам 20-30 слов. Причем словом здесь считается устойчивый звукокомплекс, закреплённый за определённым значением. Темп развития понимания речи опережает умение говорить, и к концу второго года жизни он составляет 300-400 слов, а к трем годам может достигать 1500 слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действий с ними, а также отдельные их признаки. Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словарного запаса. К 4 годам количество слов доходит до 1900, в 5 лет – до 2000-2500, а в 6-7 лет до 3500-4000 слов.

Особенно быстро увеличивается число конкретных существительных и глаголов, обозначающих действие, медленнее – число используемых прилагательных и наречий, что объясняется абстрактным характером значения имени прилагательного и, тем более, наречия. В речи детей можно обнаружить слова, обозначающие разные сферы жизни: существительные названия частей тела и

лица, предметы обихода, объекты живой и неживой природы, названия средств передвижения и строительных сооружений и др.

Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребенка. По данным австрийских психологов, пятилетний ребенок произносит в среднем около 11 тысяч слов в день. Чаще всего используется слово Я, затем следуют выражения *я хочу, я буду, я люблю* [Алексеева, Яшина 2000 : 95].

В старшем дошкольном возрасте расширение словаря продолжает происходить при непосредственном восприятии окружающего [об этом подробнее Кусова 2013], однако словарная работа переходит на другой уровень, представляющий, по словам Л.С. Выготского, «грандиозную сложность» [Выготский 1999]. Это *качественное развитие словаря*, которое предполагает собственно языковую работу над словом – раскрытие многозначности слова, знакомство с синонимами, антонимами, образными средствами языка. Другими словами, освоение самих слов дополняется освоением системных связей между ними. Надо помнить, что о сформированности словаря мы можем сказать с уверенностью только тогда, когда ребёнок научится правильно употреблять слова в речи.

Необходимо помнить, что словари синонимов и антонимов для детей должны отвечать принципам коммуникативной целесобразности и доступности для понимания детей. Таким, к примеру, должен быть словарь синонимов для младшей и средней групп:

Дети – малыши, ребята, детвора.

Дом – избушка, хатка.

Грустный – печальный, невесёлый, нерадостный.

Бежать – мчаться, нестись, пускаться без оглядки.

Веселиться – радоваться, улыбаться, смеяться, хохотать.

Идти – шагать, топать, брести, идти еле-еле.

Плакать – реветь, рыдать, заливаться слезами [Алексеева, Яшина 2000 : 106].

Процесс овладения словарем, который начинается с конца первого и начала второго года жизни нельзя представлять как простой процесс усвоения слов языка взрослых. Младенец в конце первого и начале второго года жизни действительно в ответ на вопросы матери «Где чашка?», «Где кукла?» поворачивает голову и смотрит на названные предметы. Однако это не означает, что ре-

бенок сразу же овладевает четкой предметной отнесенностью данного слова [Лурия 1998].

Сначала слово ассоциируется у малыша только с конкретным единичным предметом. И прежде чем слово для него начнет обозначать понятие, ребёнок в своем психическом развитии пройдет четыре степени обобщения (по М.М. Кольцовой).

Первая степень обобщения – слово обозначает один определенный предмет (*кукла – только эта кукла*). Слово несколько раз совпало с ощущениями от данной вещи, и между ними образовалась прочная связь. Эта степень обобщения доступна детям первого – начала второго года жизни.

Вторая степень обобщения – слово обозначает уже группу однородных предметов (*кукла* относится к любой кукле, независимо от ее размера, материала, из которого она сделана). Значение слова здесь шире, и вместе с тем оно уже менее конкретно. Эта степень обобщения может быть достигнута детьми к концу второго года жизни.

Третья степень обобщения – слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение (посуда, игрушки и т.п.). Так, слово *игрушки* обозначает и кукол, и мячи, и кубики, и другие предметы, предназначенные для игры. Сигнальное значение такого слова очень широко, вместе с тем оно значительно удалено от конкретных образов предметов. Эта степень обобщения достигается детьми в три – три с половиной года.

Четвертая степень обобщения – слово достигает высшей стадии интеграции. В слове как бы дан итог ряда предыдущих уровней обобщения (слово *вещь* содержит в себе обобщения, даваемые словами *игрушки, посуда, мебель*). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретным предметом прослеживается с большим трудом.

Для того чтобы ребенок усвоил слова первой и второй степени обобщения, необходимо совпадение во времени звучания слова, которое произносит взрослый, с восприятием малышом предмета или действия, которое оно обозначает. Причем чем меньше ребенок, тем большее количество таких совпадений требуется. Так, на первом году необходимо более 50-70 повторений, в то время как на втором году – не более 10. Большое значение имеют действия ребенка с называемым предметом. В исследова-

нии М.М. Кольцовой убедительно доказано, что слово превращается в обобщающий сигнал при условии выработки большого количества двигательных условных связей. При выработке 3-ей степени обобщения у слова *игрушки* предварительно подобрали 20 слов – названий игрушек, которые имели уже вторую степень обобщения, то есть это были кукла вообще, мяч вообще и т.д. В опытах во время игры предметы назывались (*кукла, кубик*), тут же давалось и слово *игрушка*. Ребенка спрашивали: *«Какую ты хочешь взять игрушку – куклу или мишку?»* – или ему предлагали: *«Дай мне одну игрушку, ну вот автомобильчик, а остальные игрушки – волчок и мячик – возьми себе»*.

Оказалось, что первые четыре слова со второй степенью обобщения связались со словом *игрушка* после 18 (в среднем) сочетаний, следующие пять слов – через 10 сочетаний, а дальше было достаточно дать 3-4 сочетания. По мере того как система условных связей для слова *игрушка* становилась более мощной, включение в нее новых связей происходило с большей легкостью.

Именно поэтому формирование высоких степеней обобщения у ребенка при систематической работе с ним совершается очень легко. Если же такой работы нет и число систем условных связей мало, то каждое понятие вырабатывается с трудом [Кольцова 1973].

После 4-5 лет дети относят новое слово уже не к одному, а ко многим предметам. Однако система абстракций и обобщений еще не усвоена. Наблюдаются многочисленные факты ошибочного словоупотребления, переноса наименования с одного предмета на другой, сужения или, наоборот, расширения границ значений слов и их применения. Так, четырёхлетняя девочка, вернувшись домой из детского сада и обнаружив, что в её отсутствие родители переставили мебель, указав на шкаф, объявляет: *«Этот нёбель (»мбель») там стоял!»*.

Переносные значения слов также усваиваются детьми не сразу. Сначала происходит усвоение основного значения. Всякое употребление слов в переносном значении вызывает удивление и несогласие детей (услышав, что у чайника есть носик, мальчик с иронией спрашивает: *«Носик? Может, ты еще скажешь, что у чайника есть сердце?»*) [Теоретические основы и методика филологического образования в период детства 2012].

Изучая процесс усвоения детьми семантики слов, Л.С. Выготский установил, что значения детских слов динамичны: ребенок по мере своего развития переходит от случайных, несущественных признаков к существенным. С изменением возраста изменяются полнота и правильность отражения им в своей речи фактов, признаков или связей, существующих в действительности. Особенности развития мышления во многом определяют особенности детского словаря. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление объясняет преобладание слов, обозначающих названия предметов, явлений, качеств. Появление словесно-логического мышления вызывает усвоение детьми элементарных понятий. Л.С. Выготский показал, что на разных этапах за значением слова стоят различные формы обобщения. Если на ранних этапах развития ребенка в значениях слов преобладают эмоционально-образные компоненты, то постепенно с возрастом увеличивается роль компонентов логических. У ребенка в 3-5 лет центральное место занимает процесс овладения четкой предметной отнесенностью слов и их конкретными значениями, а в 5-6 лет – системой так называемых житейских понятий, в которых по-прежнему доминируют эмоционально-образные, наглядные связи [Выготский 1999].

Итак, в своей конкретно-отнесённой форме значение слова возникает раньше понятия и является предпосылкой его становления. Понятие по мере развития ребёнка расширяется, так как расширяется сфера деятельности ребёнка, и в конце концов речь перестаёт быть зависимой от чувственной ситуации.

К старшему дошкольному возрасту дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно становится родным. В речи детей появляется сначала неосознанное, а затем осознанное употребление метафор [об этом подробнее Кусова 2014].

Важная задача воспитания и обучения состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания.

Методы и приемы развития словаря в период дошкольного детства

Взаимодействие педагога с детьми в процессе развития словаря складывается из занятий трех разновидностей: 1) занятия, в которых словарная работа осуществляется в процессе ознакомления с постоянно расширяющимся кругом предметов и явлений окружающей действительности (экскурсия, демонстрация предметов и т.п.); 2) занятий, где словарная работа опирается на углубление знаний детей об окружающих предметах и явлениях (ознакомление с качествами, свойствами, особенностями), и 3) занятий, решающих задачи словарной работы в процессе обобщений, формирования понятий.

В.И. Логинова определяет общие требования к организации и методике проведения занятий:

- 1) единство развития словаря с развитием познавательных процессов (восприятия, представления, мышления).
- 2) целенаправленная организация речевой и познавательной активности детей в процессе занятия.
- 3) наличие наглядности как основы для организации речевой и познавательной активности.
- 4) единство реализации всех задач словарной работы на каждом занятии [Развитие речи детей дошкольного возраста 1984 : 83-101].

В отечественной методике развития речи задачи словарной работы в детском саду были определены в трудах Е.И. Тихеевой, О.И. Соловьевой, М.М. Кониной и уточнены в последующие годы.

Сегодня выделяют четыре основные задачи:

1. Обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики (название предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).

2. Закрепление и уточнение словаря. Эта задача обусловлена тем, что у детей не всегда слово связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому сюда входит углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием, на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользо-

ваться общеупотребительными словами; усвоение многозначности, синонимии, антонимии. Необходимо обратить внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления синонимов, а также на усвоение оттенков значений слов, в том числе и многозначных, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике.

3. Активизация словаря. Усваиваемые детьми слова делятся на две категории: пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет) и активный словарь (слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно употребляет в речи). В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно закреплено и воспроизведено ими в речи, так как при воспроизведении речи участвует не только слуховой, но и мускульно-двигательный и кинестический анализаторы.

4. Устранение из речи детей нелитературных слов (диалектных, просторечных, жаргонных) [Алексеева, Яшина 2000 : 101-102].

Все рассмотренные задачи взаимосвязаны и решаются на практическом уровне, без употребления соответствующей терминологии. Словарная работа в начальной школе предусматривает решение этих же задач [Рамзаева, Львов 1979].

Содержание словарной работы в дошкольном возрасте прежде всего определяется тем, что здесь первоначально складывается словарный запас, обозначающий элементы присваиваемой ребенком культуры – материальной, интеллектуальной, соционормативной.

Освоение социального опыта происходит в процессе всей жизнедеятельности ребенка. Поэтому словарная работа связана со всей воспитательной работой дошкольного учреждения. Ее содержание определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей: это лексика, необходимая ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности. С этой точки зрения, в содержании словарной работы выделяются слова, обозначающие материальную культуру, природу, человека, его деятельность, способы деятельности, слова, выражающие эмоционально-ценностное отношение к действительности.

Бытовой словарь включает в себя названия частей тела, лица; названия игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи, помещений; *природоведческий словарь* – названия явлений неживой природы, растений, животных; *обществоведческий словарь* – слова, обозначающие явления общественной жизни (труд людей, родная страна, национальные праздники, армия и др.); *эмоционально-оценочная лексика* – слова, обозначающие эмоции, переживания, чувства (*храбрый, честный, радостный*), качественную оценку предметов (*хороший, плохой, добрый*); слова, образованные при помощи суффиксов эмоционально-экспрессивной оценки (*голубушка, домище*), семантико-стилистические синонимы (*засмеялись – захихикали – прыснули*); фразеологические обороты (*работать спустя рукава*); лексика, обозначающая время, пространство, количество.

В активном словаре детей должны быть также названия действий, состояний, признаков (цвет, форма, величина, вкус), свойств и качеств; слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов), родовые (*фрукты, посуда, игрушки, транспорт* и др.) и отвлеченные обобщенные понятия (*добро, зло, красота* и др.), то есть в словаре детей должны быть слова всех основных частей речи.

При отборе слов должны учитываться следующие критерии: во-первых, коммуникативная целесообразность, частота употребления слова в речи, общеупотребительность и его доступность детям; во-вторых необходимость слова для усвоения содержания каких-либо представлений и художественных произведений, значимость его для решения воспитательных задач.

Выделяют две группы методов развития словаря детей.

Первая группа включает методы накопления содержания детской речи: а) непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдения за животными, деятельностью взрослых, осмотры помещения детского сада, целевые прогулки и экскурсии; б) опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание картин с малознакомым содержанием (дикие и домашние животные, профессии людей, техника и средства передвижения и т.п.), чтение художественных произведений, показ кино- и видеофильмов, просмотр телепередач. Очень важно сочетать непосредственное восприятие объектов, слова педагога и речь са-

мих детей. Здесь будут уместны такие приёмы, как подсказ начала слова при повторном наблюдении, речевой образец педагога с пояснением слов и толкованием их смысла, привлечение внимания детей к слову интонационным выделением, усиленным артикулированием и повторным проговариванием.

Вторая группа методов включает методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны. Это рассматривание игрушек (содержание и подбор игрушек для каждой группы определяется особенностями детей и задачами речевой работы: фигурки людей, животных, птиц; овощи, фрукты, грибы, орудия труда; дидактически оборудованная кукла); рассматривание картин; дидактические игры, которые проводятся с игрушками, предметами и на вербальной (словесной) основе; дидактические упражнения и загадывание и отгадывание загадок.

Дидактические игры с игрушками и предметами служат своеобразным продолжением рассматривания игрушек и предметов: сначала дети рассматривают кукол, а потом играют в игру «Кукла Катя идёт в гости»; в первой части занятия рассматривают предметы, а во второй играют в игру «Чудесный мешочек».

Дидактические упражнения в отличие от дидактических игр не имеют игровых правил. Игровая задача словарных (лексических) упражнений состоит в быстром подборе соответствующего слова, поэтому педагогу следует тщательно подбирать речевой материал. Основным содержанием упражнений являются различные виды классификаций слов: по родовидовым признакам; по свойствам предметов; по синонимическим и антонимическим отношениям и пр.

В словарной работе с малышами огромное значение имеет наглядность. Она всегда активизирует речь детей, побуждает к речевым высказываниям. Поэтому широко используются непосредственное наблюдение предметов и явлений, а также изобразительная наглядность – игрушки и картины. На роль картинки в развитии словаря обращал внимание еще К.Д. Ушинский. Он писал: «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов – и ребенок усвоит их на лету» [Ушинский 1949 : 42].

Остановимся подробнее на особенностях развития словаря в разных возрастных группах.

Дети младшего дошкольного возраста осваивают наименования предметов ближайшего окружения, частей предметов, действий с ними. На данном этапе активный словарь детей рекомендуется обогащать:

- конкретными существительными – названиями предметов одежды, посуды, мебели, игрушек, растений (*дерево, трава, цветы*), овощей (*морковь, капуста, репа, помидор, огурец*), фруктов (*яблоко, груша, апельсин, лимон*), домашних животных (*петух, курица, лошадь, корова, собака, кошка*), их детенышей (*цыпленок, жеребенок, теленок, щенок, котенок*) и др.;
- глаголами, обозначающими некоторые действия (*мыть, вытирать, варить, стирать, лечить* и др.);
- прилагательными (*большой, белый, маленький, красный, желтый, зеленый, синий, черный, горячий, холодный, кислый, круглый*);
- наречиями (*вчера, сегодня, завтра, близко, далеко, низко, высоко*).

На основе расширения знаний и представлений необходимо увеличивать запас слов, постепенно формировать понимание и употребление обобщающих слов (*игрушки, одежда, посуда, мебель*).

Воспитатель непременно должен сопровождать свои действия и действия детей словом не только на специально организованных занятиях но и в режимные моменты (мытьё рук, одевание на прогулку). Необходимо сочетать непосредственное восприятие объектов, слово педагога и речь самого ребенка. Новые слова должны произноситься четко, внятно. Используется интонационное выделение слова, несколько усиленное его артикулирование, повторное проговаривание слов и словосочетаний детьми.

Наиболее благоприятные условия для речевой практики создаются на специальных занятиях, обогащающих чувственный опыт ребенка. Организуются прогулки, осмотры помещения [Тихеева 1981: 63]. Можно связать осмотр с игрой в поручения: «*Давайте посмотрим, как живут наши куклы, хорошо ли им, не обижают ли их. Куклу Катю посадим за стол, а куклу Колю Галя посадит на кресло*» и т.п. Е.И. Тихеева рекомендовала осмотры для уточнения ряда понятий: «*Какая у нас мебель*», «*Что стоит в буфете*», «*Наши кровати*». С детьми этого возраста проводятся целевые прогулки. Наблюдения на прогулках проводятся неоднократно, в разное время года, в разную погоду. «В интересах мак-

симального использования экскурсии в целях развития речи детей необходимо заранее установить те речевые формы (точная номенклатура и т.п.), которые будут закрепляться или предлагаться впервые» [Тихеева 1981 : 65].

Большое место занимают специальные занятия по ознакомлению с предметным миром, основная цель которых – ввести в речь детей названия предметов, их частей, некоторых признаков, свойств и качеств [Тихеева 1981, Логинова 1984]. В младших группах проводятся два вида занятий:

1. На занятиях по первичному ознакомлению с предметами необходимо правильно организовывать восприятие детей, формирование представлений и соответствующего словаря. Наиболее эффективными приемами являются: привлечение внимания к предмету, действию и привлечение внимания к слову. Название предмета дается только тогда, когда на нем сосредоточено внимание ребенка. Слово выступает как знак предмета. Устанавливается связь слова с представлением о предмете. Далее создается поисковая ситуация, предлагается вопрос: *где кукла?* В ответ на поиски предмета воспитатель показывает его вновь и повторяет слово. Затем слово повторяется ребенком при появлении или исчезновении предмета.

2. На занятиях по углублению знаний о предметах формируется целостное представление ребенка о предмете: устанавливается связь между назначением предмета и его строением, материалом, из которого он изготовлен, определяются видовые особенности предмета. К таким занятиям предъявляются следующие требования: познавательная деятельность должна быть опосредована практическими задачами и опираться на игровые приемы; предметы должны быть хорошо знакомы детям; дети должны активно действовать с предметами, выбирать подходящие и мотивировать свой выбор; руководство познавательной и речевой деятельностью воспитатель осуществляет через указания и вопросы.

На занятиях используются методы рассматривания и обследования предметов.

Ознакомление с предметом идет поэтапно:

- ознакомление с внешним видом предмета, с его назначением;
- восприятие частей, деталей предмета;

— знакомство со свойствами и качествами предметов, материалов, из которых они сделаны (*стекло, бумага, дерево, металл; стекло прозрачное, хрупкое, бьётся; бумага мнется, рвется, размокает*).

Преобладают занятия с образными игрушками. Наиболее типичны игры-занятия с куклой. Слово на таких занятиях связывается с действием, может повторяться несколько раз в разных сочетаниях, по-разному изменяясь. Это создает условия для выработки у детей многочисленных и разнообразных по характеру ассоциативных связей на одно и то же слово.

Широко используются дидактические игры с игрушками: «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось», «Угадай, что спрятали», а также дидактические игры-занятия: «Приготовим салат», «Поучимся заваривать чай» и т.п. Полезно проводить хороводные игры: дети поют или произносят текст и сопровождают его действиями.

Закрепление и активизация словаря происходит в процессе рассматривания картин. Используются настенные предметные и сюжетные картины. Предметные картины служат для уточнения названий предметов, признаков (*нетух, петушок, большой, красивый, у него гребешок, борода, клюв, ноги, хвост*). Сюжетные картины служат для активизации словаря («Наша Таня», «Мы играем»). При выборе картин должна соблюдаться строгая постепенность, переход от доступных, простых сюжетов к более сложным. В этих случаях картина представляет простор для расширения кругозора и для увеличения запаса слов. В детском саду используются как специально созданные для детского сада дидактические картины (серии «Дикие животные», «Домашние животные», «Кем быть», «Времена года»), так и репродукции картин известных художников А.К. Саврасова, И.И. Шишкина, И.И. Левитана и др. Важно точно определить объем знаний и соответствующего словаря, наметить основные методические приемы (вопросы, пояснения, привлечение художественного слова, обобщение ответов детей).

В обогащении словаря детей велика роль художественной литературы, так как качество восприятия текста находится в прямой зависимости от понимания значений слов. Следовательно, наряду с воспитательными задачами целесообразно определить и объем, и характер работы над словом. Это может быть не только лексика, ис-

пользованная автором, но и словарь, необходимый для характеристики героев, их поступков. Для введения эмоциональной лексики особенно ценны сказки, стихи, потешки, прибаутки. Словарь детей обогащается меткими словами и выражениями народной речи: *косолапый мишка, петушок – золотой гребешок, красно солнышко, травушка-муравушка, зайчик-побегайчик, лягушка-квакушка*.

Уже в младших группах внимание детей привлекается к слову, к разным словам, которыми можно назвать один и тот же объект (*кошка, киска, кисонька*), и к одним и тем же словам, обозначающим разные предметы и состояния (*носик* у куклы и *носик* у чайника; *идет* человек и *идет* дождь; *румяное* яблочко и *румяная* девочка).

Специальная словарная работа в младшей группе способствует более интенсивному обогащению словаря. Ребенок начинает проявлять интерес к наименованию предметов, что выражается в возрастании количества вопросов типа «Как это называется?». Усвоение слов положительно влияет на поведение детей, на совершенствование предметной и игровой деятельности.

Средний дошкольный возраст – это качественно новая ступень в развитии ребенка, что связано с расширением жизненного опыта ребенка и его круга общения со взрослыми и другими детьми. В течение года словарь ребенка пятого года жизни увеличивается примерно на 600-800 слов. Особенно возрастает количество существительных и глаголов. Происходит углубление понятий и связанное с ним усвоение значений слов. Развивается обобщение. Дети начинают пользоваться более точными наименованиями предметов (яблоко – *сочное, вкусное, спелое, гладкое, круглое*), дифференцируют понятия (*хороший, умный, добрый, ласковый, красивый* – вместо существовавшего ранее одного слова *хороший*), используют больше глаголов для выражения оттенков значения (*бежит, мчится, несётся*). Появляется ярко выраженное критическое отношение к речи окружающих, а иногда и к собственной, попытки осмыслить значения слов. Повышенный интерес к слову проявляется в словотворчестве.

В силу быстрого роста словаря, который отстает от роста представлений, появляется разрыв между пассивным и активным словарем. Задача воспитателя – наполнение конкретным содержанием имеющихся у детей слов, уточнение их смысла, введение

слова в контекст. Параллельно происходит обогащение словаря синонимами и антонимами, обобщающими словами.

В методике словарной работы появляются новые методические приемы, которые основываются на способности воспринимать речь без наглядного сопровождения. Речевые рефлексy у детей этого возраста образуются быстро, но быстро угасают, отличаются неустойчивостью. Поэтому в средней группе необходимо повторение одних и тех же занятий.

Осмотры помещений выходят за пределы группы. Дети знакомятся с кухней, кабинетом заведующей, залом. Проводятся экскурсии по улицам города, в ближайший лес, парк. Рекомендуется проводить экскурсии в одно и то же место в разное время года, благодаря чему представления детей становятся более упорядоченными. С каждой повторной экскурсией ребенок получает новые знания, начинает припоминать, сравнивать, устанавливает связи между явлениями, а следовательно, уточняет свой словарь. Много интересного для наблюдений и для развития словаря дает природа (зимой – *деревья стоят в зимнем уборе, трещит мороз, метель наметает сугробы*; весной – *звонит капель, набухают почки, плачут сосульки, журчат ручейки*).

Рассматривание предметов проводится на основе сравнения, различения и обобщения. Используется наглядно-действенный метод ознакомления с предметами. На занятиях по ознакомлению с качествами и свойствами предметов используют раздаточный материал для тщательного сенсорного обследования и сравнения противоположных качеств и свойств предметов (*твердый – мягкий, прозрачный – непрозрачный*).

Приемы сравнения используются чаще, чем раньше. В процессе сравнения оба сравниваемых предмета должны быть перед глазами детей. Широко применяется игровая ситуация: *«К нам в гости пришли две куклы-подружки. Они давно не виделись и стали рассматривать свою одежду. Давайте поможем им»*. Дети этого возраста легче замечают различия. Поэтому сравнение начинается с выяснения различий, а затем устанавливается сходство.

Появляется новый вид занятий – беседа по игрушкам, которая тоже сопровождается сравнением, описанием. Используется описание игрушек и составление загадок по ним. Это очень сложное упражнение, так как дети еще не всегда выделяют существен-

ные признаки предметов. Используются игры типа «Магазин игрушек», «Найди и опиши».

Для закрепления и активизации словаря проводят те же дидактические игры, рассматривание картин. При этом решаются разные дидактические задачи: закрепление наименований предметов, описание их на основе зрительного восприятия и без опоры на наглядность, сравнение по цвету, размеру, форме и назначению; классификация, закрепление грамматических форм слова, употребление слов, обозначающих пространственные отношения («Чудесный мешочек», «Посмотри и запомни», «Угадай, что изменилось» и т.п.). Широко используются драматизации и инсценировки с игрушками, в которых закрепляют правильное словоупотребление. Динамика игровых действий создает условия для многократного мотивированного употребления слов и тем самым способствует упрочению правильного навыка.

Таким образом, усложнение словарной работы в средней группе связано, в первую очередь, с расширением и углублением знаний об окружающем мире. Это дает возможность в средней группе использовать словесные игры без опоры на наглядность.

Старший дошкольный возраст озаглавлен тем, что ребенок начинает мыслить на основе общих представлений, его внимание становится более целенаправленным, устойчивым. Развивается личность в целом, растет и развивается сознание. Расширяется круг интересов, совершенствуется деятельность. На этой основе происходит дальнейшее расширение и углубление круга представлений и рост словаря. «Следует заметить, что в этом возрасте новые слова в словаре ребенка большей частью связаны с обозначением социально значимого. Ребёнка интересуют названия профессий: *парикмахер, врач, строитель, электрик*; название профессиональных действий: *стрижёт, лечит, охраняет*; характеристика человека как члена социума: *усердный, трудолюбивый, прилежный*. Ребёнок начинает оценивать с точки зрения полезности окружающие его предметы, в восприятии окружающей действительности появляется прагматизм, что находит отражение в увеличении в словаре ребёнка круга оценочных слов. Кроме слов *хороший, плохой*, ребёнок использует *полезный, вредный, бесполезный, ненужный*» [Кусова, Дёмышева 2009 : 177]. Дети 5-7 лет владеют бытовым словарем на уровне разговорного языка взрослых, употребляют слова не только с обобщаю-

щим, но и с отвлеченным значением (*радость, уют, забота*). У них появляется большой интерес к слову, к его значению. К семи годам в словаре ребенка имена существительные составляют 42%, глаголы – 43%, прилагательные – 7%, наречия – 6%, служебные слова – 2% [Алексеева, Яшина 2000 : 143].

В старшем дошкольном возрасте происходит качественное изменение детского словаря, что связано с появлением слов с отвлеченным значением, с активизацией слов, обозначающих различные признаки, а также с усвоением ребёнком различных значений многозначного слова. «Напомним, что до пяти лет ребёнок воспринимает слово в одном основном значении, буквально понимает переносные значения, теперь он начинает понимать связь не только между словом и явлениями действительности, но и связь, существующую внутри слова между разными его значениями. В понимании этой связи ему помогает взрослый; выстраивая аналогию, он объясняет, почему снег называют скрипучим, колючим, а мороз жгучим, крепким» [Кусова, Дёмышева 2009 : 178].

В старшем дошкольном возрасте продолжается работа по расширению словарного запаса детей, его активизации. Используются те же методы и приемы, однако в содержание занятий вносятся некоторые изменения. На занятиях по обогащению словаря детей (экскурсии, осмотры помещения, обследование предметов, рассматривание картин, предметов и живых объектов, сравнение предметов) усложнение состоит в расширении круга объектов, в увеличении набора предметов и материалов, их признаков. Одно из новых правил введения новых слов в словарь ребенка – ознакомление со словом в контексте.

Проводятся занятия по формированию родовых понятий, беседы по игрушкам, беседы по картинам, составление рассказов, описаний по картинам с придумыванием названия картине. В обогащении словаря детей словами всех частей речи большую роль играет художественная литература.

Главная задача развития словаря в старшем дошкольном возрасте – выработка навыков осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания, подбор наиболее точного слова для обозначения предмета и его свойств. Именно поэтому новое значение приобретает работа с многозначными словами, с синонимами и антонимами [Струнина, Ушакова 2004].

В работе с многозначными словами можно рекомендовать:

- объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте: *ушко* иголки и *ушко* зайчика;
- подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова: старый дом – *ветхий*, старый хлеб – *черствый*;
- подбор антонимов к каждому значению многозначного слова: старый хлеб – *свежий*, старый человек – *молодой*;
- составление предложений с многозначными словами;
- рисование на тему многозначного слова;
- нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и литературных произведениях (сказках, стихах, рассказах);
- придумывание рассказов и сказок на тему многозначного слова.

Приемы, направленные на овладение детьми синонимами:

- подбор синонима к изолированному слову;
- замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений: «*Растужился, расплакался* серенький зайка» (*расхныкался, залился слезами, разрыдался*);
- составление предложений со словами синонимического ряда.

Приемы, направленные на овладение детьми антонимами:

- подбор антонима к заданному слову: *высоко* – (*низко*), *трудно* – (*легко*);
- договаривание предложений с антонимами: *Летом жарко, а зимой ... (холодно)*;
- составление предложений и связных высказываний с заданной парой антонимов (*умный* – *глупый*, *весело* – *скучно*).

Объяснение значения слова становится возможным не только через наглядность, но и через уже усвоенные слова. В практике широко используются следующие приемы:

- объяснение значений слов путем показа картинки;
- объяснение этимологии слова (зайчата-*листопаднички*, лиса зимой *мышкует*);
- составление словосочетаний и предложений с объясняемым словом;
- подбор к слову антонима (*неряха* – *чистый, опрятный*);
- подбор к слову синонима (*неряха* – *грязнуля, неопрятный*);

- объяснение слова через развернутое определение (*герой – человек, совершивший подвиг*);
- сравнение слов по звучанию и значению, подбор рифмованных слов [Алексеева, Яшина 2000 : 149].

Словарная работа на занятиях должна сочетаться с активизацией слов в разных видах деятельности: образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения); образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов; самостоятельной деятельности детей. Задачи словарной работы эффективно могут решаться в том случае, когда педагог целенаправленно использует интегративный подход при организации образовательного процесса.

Вопросы для самоконтроля и самопроверки

1. Перечислите основные направления развития словаря детей раннего и дошкольного возраста.
2. Назовите особенности развития словаря детей разных возрастных групп.
3. Перечислите приемы обогащения словаря детей.
4. Перечислите приемы активизации словаря детей.
5. Перечислите приемы освоения детьми значений многозначных слов.
6. Подберите дидактические игры, направленные на активизацию словаря детей разных возрастных групп.
7. Подготовьте фрагмент непосредственной образовательной деятельности по обогащению словаря детей среднего дошкольного возраста.
8. Приведите примеры, иллюстрирующие возможность развития словаря детей в различных видах деятельности: в игровой деятельности, изобразительной деятельности, в процессе чтения литературы.

Дополнительная литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]. – М. : Лабиринт, 1999. – Т.2. – 352 с.

2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст]. – М. : Советская Россия, 1973. – 160 с.
3. Кусова, М. Л., Дёмышева, А. С. Развитие языковой личности ребёнка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты [Текст] : монография. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2009. – 246 с.
4. Кусова, М. Л. Динамика языковой личности ребенка в процессе непрерывного филологического образования [Текст] // Вестник СурГПУ. – 2013. – № 6 (27) – С. 274-279.
5. Кусова, М. Л. Слово как объект рефлексии в детской речи [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 8. – С. 68-77.
6. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст]. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
7. Лурия, Л. Р. Язык и сознание [Текст] / под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
8. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1984. – 223 с.
9. Рамзаева, Т. Г., Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст]. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
10. Струнина, Е. М., Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
11. Теоретические основы методики филологического образования в период детства [Текст] : учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. М. Л. Кусовой. – Екатеринбург, 2012. – 427 с.
12. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Текст]. – М. : Просвещение, 1981. – 108 с.
13. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Родное слово [Текст]. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1949. – 448 с.
14. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

ЗВУКОВАЯ КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ЯЗЫКОВАЯ ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ РЕЧЕВЫМИ УМЕНИЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Психолого-педагогические и лингвистические основы развития звуковой культуры речи детей раннего и дошкольного возраста

В период дошкольного детства ребенок овладевает только одной формой речи, устной речью. Устная речь – это речь звучащая, основу которой составляют фонетические средства языка, а именно: его фонетическая система, интонация, ударение. Перечисленный набор языковых средств, реализуемых в устной речи, определяет содержание понятия «звуковая культура речи». Звуковая культура речи включает в себя следующие компоненты:

- правильное и чистое произношение звуков родного языка,
- произношение слов с учетом орфоэпических норм,
- интонационная выразительность речи.

Овладение звуковой культурой речи в дошкольном детстве лично-стно значимо и социально значимо, поскольку устная форма речи является для дошкольника единственно возможным средством овладения системой языка, а также единственным средством реализации коммуникативной функции языка. Всем известна закономерность: ребенок с недостаточно сформированной звуковой культурой речи начинает испытывать затруднения в процессе общения, а также в процессе дальнейшего обучения в школе, поскольку владение звукобуквенным анализом является одним из условий овладения чтением и письмом.

Овладение ребенком звуковой культурой речи в период детства происходит следующим образом: от интуитивного овладения фонетической системой и фонетическими средствами родного языка вообще ребенок идет к осознанию средств и условий звучащей речи, к первичным представлениям о звуках речи, об интонации, а затем, в процессе обучения в школе, к формированию понятий о единицах фонетической системы языка, звуках, и фонетических средствах языка, ударении и интонации. Движение от бессознательного к осознаваемому, отличающее в целом процесс овладения ребенком языком и речью, наблюдается и при овладении определенным уровнем языковой системы, фонетическим уровнем.

В овладении фонетической системой и фонетическими средствами языка участвуют три группы анализаторов: слуховые, зрительные, речедвигательные. Чтобы звучащая единица была воспроизведена ребенком в собственной речи, ему необходимо эту звучащую единицу услышать, увидеть, артикуляцию взрослого, самому совершить речевое действие, повторяя это звучание. Включение широкого круга анализаторов в овладение фонетической системой языка и фонетическими средствами, обусловлено сущностными характеристиками речевой деятельности: как всяким видом деятельности, речевым действием можно овладеть только в самой деятельности.

Развитие звуковой культуры речи детей раннего и младшего возраста

Овладение языковыми средствами устной речи начинается на первом году жизни ребенка в общении с взрослым. Взрослый обеспечивает ребенку речевую среду, в непрерывном речевом потоке помогает вычленить звуки и сочетания звуков (*а-а-а* – убаюкивание, *га-га-га* – гуси кричат, *ба-ба*), благодаря чему в речи ребенка появляются гласные звуки, губные согласные. Это процесс произвольный: гласные просты по артикуляции, артикуляционные отличия гласных звуков связаны с изменением формы полости рта и степени подъема языка, артикуляцией губных согласных ребенок овладевает потому, что у него уже хорошо развиты мышцы губ и губы подвижны. От гуления ребенок переходит к лепету, начинает воспринимать звуковые комплексы как значимые единицы, что также возможно только при взаимодействии с взрослым.

Ранний возраст является своеобразной подготовкой в овладении языковыми средствами и в формировании речевых умений, ребенок много «разговаривает», произнося звуки и звуковые комплексы, благодаря чему начинает формироваться речевой аппарат. Задача взрослого на данном этапе развития ребенка – обеспечить ребенку базу для овладения фонетической системой языка, помочь в формировании артикуляционного аппарата. Для этого недостаточно только разговаривать с ребенком. Ребенок должен видеть артикуляцию взрослого, взрослый в разговоре должен использовать доступные ребенку звуковые комплексы и на фоне положительного эмо-

ционального состояния ребенка побуждать малыша к собственному речевому действию, к повторению некоторых комплексов.

В раннем возрасте ребенок овладевает следующими группами звуков: гласными, губными согласными, переднеязычными согласными, заднеязычными согласными, причем, говоря о группах согласных, нужно отметить, что ребенок прежде всего овладевает мягкими согласными, в его речи наблюдается избыточная палатализация, что также объясняется несформированностью артикуляционного аппарата, неумением контролировать подвижные органы речевого аппарата, когда средняя часть языка непроизвольно поднимается к твердому небу, хотя при произнесении согласных это артикуляционное движение может отсутствовать.

На третьем году жизни ребенок овладевает почти всеми звуками фонетической системы языка, кроме наиболее сложных: шипящих, свистящих, сонорных [л], [л'], [р], [р']. В большинстве случаев овладение звуками находится на уровне постановки звука, когда ребенок может повторить за взрослым звук в изолированном положении. В звукопроизношение не всегда включается голосовой аппарат, поэтому можно говорить о таких особенностях звуко- и словопроизношения у детей третьего года жизни, как замена заднеязычных согласных переднеязычными, замена звонких согласных глухими, замена твердых согласных мягкими, замена шипящих свистящими, замена труднопроизносимых сонорных согласных более простыми по артикуляции звуками [в], [й].

Отмеченные особенности объясняются не только уровнем сформированности артикуляционного аппарата, но и уровнем развития фонематического слуха, умения дифференцировать звуки родного языка. Заметим, что фонематический слух начинает развиваться у ребенка уже на первом году жизни, его развитие всегда опережает развитие артикуляционного аппарата: прежде звук должен быть услышан, лишь затем он будет произнесен. Поэтому задача взрослого заключается в том, чтобы совершенствовать речевой слух детей, развивать у дошкольников слуховое внимание, продолжать работу по формированию артикуляционного аппарата.

Для совершенствования речевого слуха и формирования слухового внимания народная педагогика, специалисты предлагают множество упражнений, содержание которых направленно на то, чтобы научить ребенка вслушиваться в звучание: *Угадай, кто*

позвал; угадай, что шумит; Найти предмет по звучанию (*Где собака лает?*) и т.п., а также выделять среди множества звуков информативно значимые. Совершенствование артикуляционного аппарата по-прежнему связано с произвольными артикуляционными упражнениями, которые при подсказке взрослого выполняет ребенок: играя машинкой, ребенок сопровождает игру звучанием, которое издает машина; кукла у ребенка плачет, собака лает. Озвучивая окружающие предметы, ребенок автоматизирует в речевой деятельности звуки родного языка, приспосабливает артикуляционный аппарат к произношению этих звуков, собственно благодаря подобным упражнениям, появившимся еще на первом году жизни ребенка, становится и сам артикуляционный аппарат.

Четвертый год жизни. Речь ребенка в этом возрасте уже понятна для широкого круга окружающих, а не только для близких людей, потому что исчезает общая картина смягченности, парные твердые и мягкие согласные дифференцируются, появляются шипящие звуки, сонорные [p], [p'], но у большинства детей шипящие и свистящие согласные находятся на уровне постановки, а не на уровне автоматизации: звуки произносятся в изолированном положении, но не всегда произносятся в словах, что зависит от того, в каком звуковом окружении оказался звук. Отсутствие автоматизации проявляется также в том, что вновь появившиеся звуки используются в тех словах, где их быть не должно, но в которых есть звуки, ранее использовавшиеся детьми в качестве заместителей: *Рюда* вместо *Люда*, *рев* вместо *лев* и т.п. Отсутствие автоматизации определяет такую особенность звуко- и словопроизношения в данном возрасте, как неустойчивость.

Дети владеют речевым дыханием, говорят на выдохе, однако в ситуациях, связанных с нервным перенапряжением, могут говорить и на вдохе.

Этот период жизни ребенка отличается тем, что от интуитивного, бессознательного, произвольного овладения фонетическими средствами языка дошкольник переходит к осознанию этих средств, а прежде всего органов, благодаря которым образуются звуки речи. Узнавая самого себя, ребенок узнает и об органах артикуляционного аппарата: губы, зубы, язык, – учится на примере взрослого придавать определенное положение подвижным органам артикуляционного аппарата, фиксировать артикуляционные

движения. Знакомство с артикуляционным аппаратом проводится в занимательной форме (*Сказка о веселом язычке*), артикуляционные действия предполагают изображение каких-либо предметов или ситуаций: *вытяни губы трубочкой, сделай язык лопаточкой, оближи с губ варенье* и т.п. Цель подобных упражнений – обратить внимание ребенка на органы артикуляции, научить выполнять основные артикуляционные движения, необходимые для артикуляции звуков фонетической системы русского языка, контролировать эти движения, ограничивать движения подвижных органов артикуляционного аппарата. Так, М.Ф. Фомичева выделяет 6 пар артикуляционных движений, овладение которыми необходимо для овладения артикуляцией звуков русского языка: растягивать губы, смыкать и размыкать зубы, тренировать мышцы языка, сохранять неподвижность нижней челюсти и т.п.) [1989].

Основная задача, стоящая перед взрослым в этот период жизни ребенка – обеспечить формирование артикуляционного аппарата ребенка. Речевой аппарат является частью двигательного аппарата, поэтому его развитие невозможно без развития мелкой моторики рук. Развитию мелкой моторики способствуют пальчиковые игры, специальные игрушки, самообслуживание (надеть носки, застегнуть пуговицы и т.д.)

Говоря о механизме образования звуков, необходимо также помнить, что звуки речи образуются, когда воздух из легких проходит через органы речевого аппарата. Ребенок умеет дышать, но не владеет техникой речевого дыхания, потому что физиологическое дыхание отличается от дыхания речевого: в физиологическом дыхании вдох длиннее выдоха, в речевом дыхании выдох производится так долго, насколько это необходимо для произнесения определенного отрезка фонетического членения речи (обычно синтагмы).

В силу несформированности речевого дыхания ребенок говорит на вдохе. Несформированность речевого дыхания раннего, младшего дошкольного возраста объясняется также особенностями физического развития ребенка. Для произнесения на выдохе нужна длительная воздушная струя – у дошкольника объем легких еще мал; для произнесения многих звуков нужна сильная воздушная струя, но межреберные мышцы у ребенка также недостаточно развиты. Задача педагога – помочь ребенку овладеть техникой речевого дыхания.

В формировании техники речевого дыхания можно выделить следующие этапы:

- 1) формирование умения бесшумного вдоха (без дополнительных телодвижений) и экономного длительного выдоха;
- 2) формирование умения экономного расходования воздуха при произнесении звуков;
- 3) формирование умения экономного расходования воздуха при произнесении фраз из двух-трех слов.

Работа по формированию речевого дыхания сначала ведется без использования речевого материала, поскольку первоочередная задача взрослого – обеспечить техническую сторону звучащей речи, сформировать те механизмы, благодаря которым появляются звуки речи.

Для формирования умения правильно дышать в процессе речи, экономно используя воздух, используется множество упражнений «на поддувание», известных народной педагогике: *дую на одуванчик, дую на листик, дую на султанчик; грею ручки* и т.п. В большинстве своем эти упражнения направлены также на выработку направленной воздушной струи. Длительность подобных упражнений – не более двух-трех минут.

Включение звуков языка на втором этапе формирования умений речевого дыхания связано с ограничениями: на выдохе ребенок произносит гласные звуки (*гудит паровозик, воет ветер, плачет кукла*), которые уже давно автоматизированы; поэтому внимание ребенка сосредоточено не на артикуляции, а на длительном выдохе и голосообразовании.

Таким образом, в работе над речевым дыханием первоначально преобладает «технический» аспект: речевое дыхание не соотносится с фонетическим членением речи, не осознается как средство интонационной выразительности речи. Безусловно, как средство выразительности оно используется детьми, но интуитивно, во многом на основе подражания взрослым. Интуитивно речевое дыхание используется дошкольниками и при слогоделении (слог – один толчок воздуха): при необходимости дети могут произнести слово по слогам, если им кажется, что окружающие их плохо слышат или плохо понимают, хотя техника слогоделения и слог как единица фонетического членения речи детьми не осознается. При заучивании стихов дети предельно точно воспроизводят

интонацию взрослого, в том числе повторяют и постановку пауз. Представление о культуре речевого дыхания формируется у детей в среднем дошкольном возрасте: не говори взхлеб, вдыхай бесшумно, не сопровождай речевое дыхание дополнительными телодвижениями, соотноси речевое дыхание и темп речи. Деятельность педагога в этом направлении продолжается и во взаимодействии с детьми старшего дошкольного возраста, но появляются и другие задачи: у детей формируется умение соотносить речевое дыхание и единицы фонетического членения речи: слог (один толчок воздуха при выдохе), предложение (одно предложение от другого отделяется паузой, которая используется для набора воздуха, необходимого для произнесения следующего предложения).

Говоря об особенностях овладения дошкольниками фонетическими средствами языка, отмечаем несформированность умений управления собственным голосовым аппаратом: сила голоса не соотносится с ситуацией, неуместной может быть как слишком тихая, так и слишком громкая речь ребенка. Для осознания процесса управления силой голоса предлагаются упражнения, игры, включающие типовые жизненные ситуации, предполагающие использование силы голоса в различной степени: пожалеем больную куклу, позовем собачку, напоим куклу чаем и т.п. – или более сложные упражнения, предполагающие изменение силы голоса: начало стихотворения произносится тихо, а затем все громче.

Очевидно, что работа над звуковой культурой речи в данном возрасте носит репродуктивный характер: ребенок воспроизводит речевой материал, предлагаемый взрослым, достаточно точно копируя при этом образец речи взрослого, прежде всего его артикуляцию, однако от бессознательного подражания он постепенно переходит к осознанию механизма речи, своего артикуляционного аппарата. Ребенок осознает артикуляционные движения, хотя не всегда соотносит их со звуками речи (умение выполнять артикуляционное движение не означает, что это движение сразу будет соотносено со звукопроизношением), осознает процесс использования силы голоса. Таким образом, ребенок переходит к осознанию техники звучащей речи, что во многом определяет содержание работы в среднем дошкольном возрасте.

Развитие звуковой культуры речи детей среднего дошкольного возраста

Подчеркнем, что основная задача, стоящая перед педагогом во взаимодействии с детьми среднего дошкольного возраста, заключается в том, чтобы помочь детям овладеть артикуляцией всех звуков родного языка. Для этого имеются все необходимые условия: у дошкольника сформирован артикуляционный аппарат, его строение осознается ребенком, ребенок владеет необходимым набором артикуляционных движений и может выполнять их осознанно, по инструкции взрослого. У детей развит речевой слух и фонематический слух, сформировано в достаточной степени речевое дыхание. Ребенок находится в литературной речевой среде. Поставленная задача решается в регламентированной и нерегламентированной деятельности детей: регламентированная деятельность связана с постановкой звуков речи, автоматизация и дифференциация звуков обеспечиваются и регламентированной, и нерегламентированной деятельностью. Перечислим этапы образовательной деятельности по формированию у детей умений звукопроизношения:

- артикуляционная гимнастика, включающая те артикуляционные движения, выполнение которых обеспечивает артикуляцию обрабатываемого звука;
- произнесение звука в изолированном положении с обязательным показом взрослым артикуляции этого звука, с возможным использованием детьми зеркала, чтобы они могли проанализировать собственную артикуляцию с точки зрения правильности выполнения артикуляционных движений;
- произнесение звука в слове, когда ребенок учится переклещиваться с артикуляции одного звука на артикуляцию другого звука; – произнесение слов с обрабатываемым звуком, фраз, включающих слова, в звуковом составе которых есть этот звук, т.е. автоматизация звука в речи [Максаков 2005, 2006].

Поскольку ребенок овладевает группой звуков, а не изолированным звуком, в содержание взаимодействия педагога с ребенком также включается не один звук, а минимум пара звуков, связанных парадигматическими отношениями: чаще по твердости – мягкости, реже по звонкости – глухости. Представление звуков на фоне их парадигматических связей значимо для развития фонематического слуха ребенка: *поднимите карточку, если услышите звук [с'] (мягкий*

согласный), если услышите звук [с] (твердый согласный), что является в дальнейшем важнейшим условием овладения грамотой, способом передачи звукового значения многозначной буквы.

Взаимодействие педагога с ребенком в процессе развития звуковой культуры речи может включать и подбор слов с заданным звуком. В среднем дошкольном возрасте этот этап следует рассматривать как обязательный, благодаря этому этапу у ребенка формируется умение, значимое в процессе обучения в школе: ребенок учится анализировать звуковой состав слова на уровне внутренней речи, что значимо как для овладения графикой (овладение способами передачи звучащей речи на письме), так и для овладения орфографией (овладение правилами написания слов).

Следовательно, содержание образовательной деятельности по развитию у детей звуковой культуры речи определяется логикой овладения детьми фонетической системой языка: от овладения артикуляционными движениями ребенок идет к овладению артикуляцией звука, далее следует его автоматизация и дифференциация. В процессе образовательной деятельности по развитию звуковой культуры речи в словарь детей вводится слово «звук» в обыденном понимании значения этого слова: звук – это то, что мы слышим, в том числе звуки речи. Усвоению слова «звук» в подобном значении способствует и то, что в качестве материала для занятий по звуковой культуре речи широко используются звукоподражания: *ш-ш-ш* – листья шуршат, *з-з-з* – комар звенит, *р-р-р* – тигр рычит и т.п.

В дальнейшем на фоне этого обыденного представления у ребенка начинает формироваться первичное представление о звуках речи: звуки речи обладают определенными артикуляционными признаками, при их произнесении губы, зубы, язык занимают определенное положение. Определение наличия звука в слове (*С какого звука начинается слово сова?*), подбор слов с заданным звуком уже не вызывает затруднений. На фоне осознания детьми звука как единицы речи педагог начинает формировать у детей старшего дошкольного возраста умения анализа звукового состава слова, выделения звука в речи.

При формировании у детей умения выделения звука в слове рекомендуется следующая технологическая цепочка:

– сначала формируется умение выделить в слове гласный звук (при этом на первых этапах лучше использовать позицию

начало слова как коммуникативно значимую, а также сильную позицию: *произнеси слово «аист» так, чтобы мы все услышали, какой первый звук в этом слове*). В дальнейшем подобные ограничения снимаются. Способ выделения гласных звуков соответствует их артикуляционным особенностям: гласные можно произносить подчеркнуто долго: *а-а-аист, ру-у-ука*;

– затем по образцу педагога дошкольники выделяют сонорные согласные: *н-н-нос, кн-н-нига*; здесь используется тот же способ выделения – подчеркнутое долгое произнесение, в основу способа выделения также положены артикуляционные особенности данной группы звуков;

– подчеркнуто долгим произнесением выделяют щелевые согласные и аффрикаты: *ж-ж-жук, лис-с-ст, трамв-в-вай*;

– учатся выделению всех других согласных звуков, которые выделяются лишь подчеркнутым произнесением, т.к. это взрывные согласные: *Книга, ламПа, шуБа*. К шести годам дошкольник умеет при наличии соответствующего задания многократно произнести слово, поочередно выделяя в нем звуки, или произнести слово, выделив названный звук.

Овладение способом выделения звука в слове для дошкольника значимо не только в плане овладения звуковой культурой речи (дошкольник осознает звуковой состав слова, может анализировать в этом плане правильность собственной речи и ее соответствие литературной норме), но и в плане подготовки дошкольника к обучению грамоте.

В развитии звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста выделяется еще одно направление – формирование интонационной выразительности детской речи. К решению этой задачи взрослый обращается именно в среднем дошкольном возрасте. Под руководством педагога от непроизвольной выразительности, свойственной младшему дошкольнику (*пожалей куклу, она упала, ей больно*), ребенок переходит к произвольному использованию интонационных средств выразительности: *скажи так, чтобы мы догадались, что ты радуешься наступлению зимы / огорчен из-за наступления зимы / удивлен наступлением зимы* и т.д.

В формировании у детей умений интонационной выразительности речи также выстраивается определенная технологическая цепочка. Первоначально работа над интонационной вырази-

тельностью речи ведется в повседневной деятельности, в играх, когда дети по подражанию при заучивании стихов, воспроизведении фрагментов других текстов повторяют интонацию взрослого (сказка «Волк и семеро козлят»: песенка в исполнении козы, та же песенка в исполнении волка; сказка «Три медведя»: Кому принадлежат эти слова: *Кто сидел на моем стуле* и т.п. Заметим, что подобная работа ведется и с детьми младшего дошкольного возраста). На следующем этапе дети сами говорят за героя сказки, воспроизводя интонационные особенности произносимой им реплики. Наиболее сложным является последний этап в формировании умений интонационной выразительности речи, когда один и тот же набор слов, например: *ночью, выпал, снег* – дети должны произнести с различной интонацией, выражая различное эмоциональное отношение и по-разному определяя цель высказывания: спросить, сообщить, обрадоваться, огорчиться, удивиться. Особое внимание при этом уделяем интонации сообщения и интонации вопроса, занимаясь пропедевтикой овладения детьми пунктуационными правилами, основанными на разграничений предложений по цели высказывания. Таким образом, в формировании у детей интонационной выразительности речи мы также видим переход от произвольного использования фонетических средств языка к произвольному. Осознание дошкольником интонационной выразительности речи значимо в плане культурноречевого воспитания, подготовки дошкольника к обучению грамоте.

Обобщая сказанное, определим критерии оценки развития звуковой культурной речи у детей среднего дошкольного возраста:

- овладение артикуляцией всех звуков родного языка,
- овладение техникой речевого дыхания,
- овладение средствами интонационной выразительности речи.

Заметим: если к пяти годам дошкольником не освоен звук на уровне постановки, ему требуется помощь логопеда. Педагог продолжает работу над уже поставленными звуками.

Таким образом, развитие звуковой культурой речи обеспечивает овладение дошкольниками фонетическими средствами языка и осознание этих средств, использование речи как средства общения и подготовку к обучению грамоте. Содержание взаимодействия с взрослым в процессе развития звуковой культуры речи

помогает ребенку в дальнейшем перейти от устной формы речи к речи письменной, осознанно овладевать правилами письменной речи.

Развитие звуковой культуры речи у детей старшего дошкольного возраста связано с формированием аналитико-синтетической готовности к овладению грамотой, поэтому данная часть материала будет освещена в разделе «Проблема подготовки детей к обучению грамоте: психолого-педагогические, лингвистические основы».

Вопросы для самоконтроля и самопроверки

1. Сформулируйте определение понятие «звуковая культура речи».
2. Что такое «фонематический слух»? Приведите примеры упражнений на развитие фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста, среднего дошкольного возраста.
3. Воспроизведите основные этапы формирования у детей правильного звукопроизношения.
4. На примере одного звука (шипящего, свистящего) покажите содержание взаимодействия педагога с детьми при постановке звука.
5. Определите основные направления взаимодействия педагога с детьми младшего дошкольного возраста в процессе развития звуковой культуры речи.
6. Определите основные направления взаимодействия педагога с детьми среднего дошкольного возраста в процессе развития звуковой культуры речи.
7. Какими способами выделения звука в слове овладевают дети? Почему ребенку необходимо овладеть способами выделения звука в слове?
8. Что такое речевое дыхание? Почему в процессе развития звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста необходимо формировать умения речевого дыхания?
9. Воспроизведите основные этапы формирования у детей раннего и дошкольного возраста речевого дыхания.
10. Приведите примеры упражнений по формированию речевого дыхания у детей младшего дошкольного возраста, среднего дошкольного возраста. Чем отличаются упражнения по формиро-

ванию речевого дыхания для детей младшего дошкольного возраста от упражнений для детей среднего дошкольного возраста?

11. Назовите последовательность действий педагога в решении задачи формирования у детей интонационной выразительности речи.

12. Приведите примеры игр, при участии в которых ребенок произвольно овладевает интонационной выразительностью речи.

13. Сформулируйте основные требования к речевой среде в контексте развития у детей звуковой культуры речи.

14. Аргументируйте значимость развития звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста в плане формирования у детей аналитико-синтетической готовности к овладению грамотой.

Дополнительная литература

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.

2. Колесникова, Е. В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет. – М. : Ювента, 2012. – 72 с.

3. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. – М. : Советская Россия, 1973. – 160 с.

4. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.

5. Максаков, А. И. Правильно ли говорит Ваш ребенок. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 70 с.

6. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Особенности освоения детьми грамматикой родного языка

Академик В.В. Виноградов назвал грамматический строй «организующим центром языка» [1972]. Благодаря грамматике человек получил возможность использовать язык как средство общения и передачи мыслей, накопления общественного опыта.

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем»,

объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано.

Своевременное развитие грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов: памяти, восприятия, эмоций [Арушанова 2004 : 7].

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослыми и детьми.

А.Г. Арушанова отмечает, что формирование разных сторон языка (фонетической, лексической, грамматической) протекает неравномерно и неодновременно, на различных этапах развития на первый план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка приобретает специфические черты [Арушанова 2004 : 8-9].

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух предложений. Принципиально новым в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи, инициативных высказываний.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение.

Пятый год жизни – это прежде всего становление произвольности речи, формирование фонематического восприятия, осознание простейших языковых закономерностей, что проявляется в словотворчестве.

Шестой и седьмой год жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, вычленения из речи предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К.Д. Ушинский назвал грамматику логикой языка [Ушинский 1948 : 19]. Каждая грамматическая форма выражает какое-то общее значение. Отвлекаясь от конкретных значений слов и предложений, грамматика получает большую абстрагирующую силу, возможность типизировать явления языка. Таким образом, овладение грамматическим строем оказывает огромное влияние на развитие речи и психики ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

В дошкольном учреждении не ставится задача изучения законов грамматики, знакомства с ее категориями и терминологией. Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи. Основой для усвоения грамматического строя речи является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. От аморфной, с точки зрения грамматики, речи маленький ребенок через раскрытие связей между предметами и явлениями приходит к осознанию сущности грамматических значений, к освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя.

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных, глаголов и других грамматических форм. Ребенок усваивает, что для выражения тех или иных мыслей требуется употребление

определенных грамматических форм. Динамический стереотип отличается большой устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то употребляет их при соответствии общей системе языка (правильно), а также и при отступлении от языковой системы (неправильно): *в платье и в пальте; на столе и на пианине*.

Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом Александром Николаевичем Гвоздевым [2007]. На огромном фактическом материале он выделил основные периоды в формировании грамматического строя русского языка.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются. Он охватывает время от начала усвоения родного языка около 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. В нем отчетливо выделяются два этапа: а) время однословного предложения от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев и б) время предложений из нескольких слов, главным образом двухсловные предложения, от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев.

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. Он начинается с появления морфологической членимости слов и отличается использованием в широких размерах самостоятельно образованных слов и их форм, как в виде образований по аналогии, так и форм, совпадающих с общепринятыми. В этот период усваиваются грамматические категории и продуктивные типы словообразования и словоизменения.

В пределах этого периода можно наметить три этапа: 1) время формирования первых форм от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца, когда в предложениях рядом с морфологически расчлененными словами еще встречаются неизменяемые слова-корни (например, начальная форма существительного, совпадающая с именительным падежом, употребляется вместо винительного падежа; начальная форма глагола, совпадающая с инфинитивом, употребляется вместо настоящего времени, а также еще употреб-

ляются чисто детские слова-корни); 2) время использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей слов (падежные окончания существительных, личные окончания глаголов); сложное предложение в это время остается бессоюзным; 3) время усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений от 2 лет 3 месяцев до 3 лет. В это время появляются и усваиваются предлоги и союзы, сложное предложение становится союзным.

Третий период – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонения и спряжения от 3 лет до 7. В этот период вместо смешения однозначных морфологических элементов, как это часто бывает во второй период, они постепенно разграничиваются по отдельным типам склонения и спряжения. В то же время все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. В этом периоде раньше усваивается система окончаний, позже система чередований в основах.

С появлением первых слов, отмечает С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2000:82], ребенок вступает в новую фазу своего языкового развития. Первое слово есть одновременно и первое высказывание – голофраза. Оно служит для обозначения глобальной, никак еще не структурированной ситуации. Именно из-за глобальности обозначаемого ими эти слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Не случайно почти половина начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь»: *АВ-АВ*, *БАЙ-БАЙ* и им подобные (2000).

Русские слова, употребляемые ребенком, изначально имеют формообразующие аффиксы. Однако словоформы являются для него в течение длительного периода «замороженными». До тех пор, пока не появилось противопоставление хотя бы двух форм (*МАМА* – *МАМЕ*), форму типа *мама* нельзя считать настоящей формой именительного падежа.

Как было показано А.Н. Гвоздевым, морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано – около 1 года 11 месяцев [2007]. И этот переход к морфологически расчленяющимся словам представляет резкий скачок по сравнению с ярко выраженной цельностью и аморфностью слов-корней в начальный период разви-

тия детского языка. Расчленение слов охватывает ряд категорий у существительного – единственное и множественное число, именительный, винительный и родительный падежи, неуменьшительные и уменьшительные формы; глагольные категории – повелительное наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время.

Выделение морфологических элементов удастся ребенку благодаря тому, что поток звуков в речи неразрывно связывается со значениями, и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит выделение и отграничение соответствующего и внешнего выражения в звуках. Иными словами, усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их значений. В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко схватывается ребенком.

Раньше всего, по наблюдению А.Н. Гвоздева [2007], ребенок усваивает число существительных – 1 год 10 месяцев, так как разница между одним и несколькими предметами особенно наглядна, а также разницу между уменьшительными и неуменьшительными существительными, также основанную на реально существующих и легко схватываемых различиях: *рука – ручка, рученька*. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, играющие для ребенка важную роль. Сложнее усваиваются отношения, которые связаны с предметами и пространством (падежи), со временем (времена), с участниками речи (лица глаголов).

Так, все падежи без предлогов усваиваются к 2 годам. Среди них раньше всего устанавливаются отношения к объекту действия – полному (винительный падеж) и частичному (родительный падеж). К двум годам в основном усваиваются и времена. Категория лица усваивается несколько позже, около 2 лет 2 месяцев, может быть, вследствие того, что ребенку трудно ориентироваться в постоянно изменяющихся в зависимости от ситуаций обозначениях лиц.

Поздно усваивается категория условного наклонения – 2 года 10 месяцев – вследствие трудности ее значения: она обозначает действие предполагаемое, а не реально существующее, соответственно поздно усваивается и условное придаточное предложение, 2 года 8 месяцев, а также и придаточное уступительное. Среди суффиксов су-

существительных последнее место по времени появления занимают суффиксы абстрактных качеств и действий – с 3 лет 4 месяцев и позже.

Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категории рода, хотя род охватывает огромное количество явлений языка. Очевидно, это связано с тем, что род большинства существительных (кроме существительных, обозначающих одушевленные предметы, сопоставимые по биологическому полу) не семантизирован, то есть не имеет отчетливого значения. К тому же, даже род усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных, поэтому раньше усваивается род существительных с ярко выраженными морфологическими признаками принадлежности к роду.

Интересно, что при усвоении грамматических категорий важную роль играет одновременное появление в речи ребенка слов или категорий, также служащих для выражения данного значения: вместе с появлением множественного числа – 1 год 10 месяцев – появляется и слово «много» (*нѣга*), с усвоением будущего времени – 2 года – связано появление слов «сейчас» (*сисяс*) и «скоро» (*кола*), личные местоимения усваиваются параллельно с личными формами глагола до 2 лет 2 месяцев [Гвоздев 2007 : 463].

А.Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. В усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала происходит усвоение общих, а затем частных категорий, находящихся внутри этих более широких категорий. Таким образом, развитие грамматического строя идет путем усложнения и дифференциации значения. Мы можем наблюдать это на примере усвоения числа у существительных: первоначально единственное и множественное число применяется ко всем группам существительных («*У тебя один брюк запачкался!*», «*Мы всегда моем посуды в кукольном уголке!*», «*Зверенок какой смешной, погляди!*» и т.п.), и лишь значительно позднее начинают обособляться такие группы существительных, у которых наблюдается неполная парадигма по числу (собирательные, отвлеченные, *pluralia tantum*).

В форме винительного падежа долгое время не выделяются одушевленные существительные, у которых так же, как и у неодушевленных, винительный совпадает с именительным («*Мне мама подарила утеночек*»). У прилагательных вначале не выделяется группа

притяжательных, они употребляются, как и прочие прилагательные, с полными окончаниями («*волковые зубы*», «*папина дочка*»).

В прошедшем времени глагола сначала отсутствует дифференциация по родам, и прошедшее время в течение примерно двух месяцев, от 1 года 10 месяцев до 2 лет, употребляется в единой форме, совпадающей с женским родом; затем начинается смешение родов, и только после значительного периода устанавливается разграничение между родами и их правильное употребление.

А.Н. Гвоздев отмечал, что три основные части русского языка представляют различные трудности: в отношении существительных наиболее трудно усвоение окончаний, в отношении глаголов – овладение основами, в отношении прилагательных – словообразование, форма сравнительной степени [2007].

Перечислим некоторые типичные морфологические ошибки в речи детей.

1. Неправильные окончания имен существительных.

а) в форме родительного падежа, множественного числа:

карандашов, ежов, дверёв, этажов (норма – окончание *-ей*),
девочков, кукулов, пуговицев, котёнков, щенёнков (норма –

нулевое окончание),

б) форма родительного падежа, единственного числа:

у кукле, у сестре, у маме, без ложке;

в) форма винительного падежа одушевлённых и неодушевлённых существительных: *Серёжа поймал сом*; *Папа подарил мне слонёночек*;

г) форма предложного падежа неодушевлённых существительных мужского рода: *в лесе, в носе, в саде*.

2. Склонение несклоняемых имен существительных: *на пальте, на пианине, кофину, в кинe*.

3. Образование множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных: *ягнёнки, свинёнки, жеребёнки, котёнки*.

4. Изменение рода существительных: *большой яблок, вкусная мороженая, одеяла убежала, деда ушла, платья зелёная*.

5. Образование глагольных форм:

а) повелительное наклонение: *искай, спей, скакай, ехай, сложи*;

б) изменение основы глагола: *искаю, плакаю, могу, плескаю, рисую*; *Я тебя нечаянно поцелул*; *Хочу немножко порисовать*.

в) спряжение глаголов: *хотишь* (хочешь), *дадишь* (дашь), *сплют* (спят), *едишь* (ешь).

6. Неправильная форма причастия: *сломатая*, *сошитая*, *оборватая*.

7. Образование сравнительной степени прилагательного: *ярчее*, *чистее*, *плохее*, *красивие*.

8. Окончания местоимений в косвенных падежах: *У мене болят уши*; *У тебе новая плоть*; *В этом кармане*; *Знаете, на кого я каталась? На коне!*; *Вас вчера не было? – Нас были!*

9. Склонение числительных: *двое домов*; *Идите по двоим*; *с двумя*.

В повседневном общении у детей наблюдаются и другие ошибки, вызванные особенностями окружающей их речевой среды (диалектной, просторечной): *ОДЕНЬ* вместо *НАДЕНЬ*; *БЕГИМ* вместо *БЕЖИМ*; *ЛЯЖЬ* вместо *ЛЯГ* и т.п.: *ДАДИ* мне красный карандаш. Морфологическая и синтаксическая стороны речи развиваются параллельно. В овладении синтаксисом меньше сложностей, хотя замечено, что синтаксические ошибки устойчивее. Данные об особенностях овладения синтаксическим строем речи имеются в работах А.Н. Гвоздева [2007], А.М. Леушиной [1999], С.Н. Цейтлин [2000], В.И. Ядэшко [1966].

Развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его предметной и познавательной деятельности. Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предвывая синтаксическое структурирование высказывания. Будучи включенным в предметную деятельность, ребенок попеременно выполняет роли субъекта, объекта, адресата действия и т.п.

В период от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев появляются двусловные предложения, неполные простые, представляющие сознательную конструкцию, где каждое слово обозначает предмет или действие. Это важный этап в развитии речевой деятельности – ребенок переходит к комбинации языковых единиц, возникает синтаксическая структура как таковая.

В качестве опорных компонентов двусловных предложений в речи детей выступают слова *еще*, *тю-тю*, *дай*, *бай-бай* и некоторые другие. Высказывания, включающие эти слова, таковы, что абсолютно исключают мысль об их прямом заимствовании из речи

взрослых: *исе би-би* (еще раз прокати на машине); *исе ниська* (почитай еще книжку); *кися там* и т.п.

Слова, входящие в состав двусловных высказываний, еще не имеют нормативного морфологического оформления – существительные стоят в начальной форме, тождественной форме именительного падежа, являющейся замороженной формой; из глаголов используется только ДАЙ, которое тоже представляет собой замороженную форму [Цейтлин 2000 : 215].

К концу короткого периода двусловных предложений в речи детей происходит так называемый лексический взрыв – быстрый рост активного словаря, который в значительной мере обуславливает переход к многословным высказываниям. К двум годам большинство детей уже в состоянии сконструировать предложение из трех-четырех слов. Это начало овладения простым распространенным предложением. Около 1 года 9 месяцев появляются предложения с однородными членами. Наивысшей точки употребления простых распространенных предложений ребенок достигает в 5 лет 5 месяцев.

И здесь можно наблюдать, как речевое развитие идет вслед за когнитивным. Постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознаваемых ребенком фрагментов картины мира. Линейная цепочка компонентов предложения увеличивается.

Первые сложные бессоюзные предложения появляются в 1 год 9 месяцев. С 2-3 лет появляются сложные предложения с союзами. Первоначально многословные предложения представляют собой комбинацию из двух двусловных предложений: *nana бай-бай там* (*nana бай-бай* + *nana там*). Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно. Наличие сложных предложений свидетельствуют об усложняющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями.

Дети четвертого года жизни в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. Структура употребляемых ими предложений проста, общее количество невелико и мало увеличивается с возрастом: на четвертом году жизни – 8%, на пятом – 11%, на шестом – 17% (Алексеева, Яшина, 1997). Достаточно легко дети пользуются сложносочиненными предложениями, более распространенными становятся предложения, входящие в состав сложного: *Жили-были дед да баба, и не было у них ни внучки, ни жучки, ни*

зверька, ни дочки, и старик пошел раз мусор выносить и принёс комочек, а это была Снегурочка (4 года 11 мес.). На пятом году жизни появляются придаточные предложения времени (*Когда на эти ёлки нападут листья, то они будут, как идеал*), причины (*Я не буду делать пожар, потому что хочу посмотреть, что будет дальше*), места (*Где гуляли, там и потерялся*). Реже встречаются предложения с придаточными определительными (*Машинка где, тётя Надя подарила которую?*), условными (*Вкус определяется языком, вот если я палец в варенье опущу, непонятно будет, сладкое оно или нет; Если ты будешь баловаться, ты ничему не научишься и тебя будут звать «крестьянин глупый»*), цели (*Зачем картошку в землю закопали? Чтобы ее никто не украл? – наблюдает, как сажают картофель*). Дети старшего возраста умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами (*Я пишу, а не рисую, это буквы такие, а не каракули!*).

Обращает на себя внимание упорное нежелание ребенка прибегать к так называемому двойному отрицанию. Вместо *Я никогда не ем кашу* ребенок говорит: *Я всегда не ем кашу* или *Я никогда ем кашу*; ср.: *Он вообще редко за мной заходит, а иногда даже никогда*.

Отметим особенности порядка слов, характеризующие речь ребенка в период многословных предложений:

- прямой объект предшествует предикату: *Деда лампу чинит; Куклу мама принесла* (на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово);

- прилагательное-определение следует за существительным: *У крокодила зелёного хвост большой*;

- вспомогательные глаголы и глагол-связка *быть* в аналитической форме будущего времени следуют за инфинитивом: *Цитаць буду* (Буду читать);

- вопросительное предложение начинается с того, что для ребенка важнее: *Заплакала Маша почему?*;

- ответ на вопрос «почему?» начинается с **ПОЧЕМУ ЧТО**: *Почему что не пришел, что болел* (Не пришел, потому что болел).

Неправильно иногда оформляется союзная связь:

- опускается союз или часть союза: *А я сегодня постарался спать, уснул [так], что даже майка вспотела; вот ещё лопнул шар у дяди, потому [что] нажал сильно*;

- один союз заменяется другим: *Я надела теплую шубу, почему что на улице холодно; Я не пойду гулять, почему что не хочу;*
- союз ставится не на том месте, где обычно употребляется: *Мы шли, когда из сада, гром гремел!*

Методика развития грамматического строя речи у дошкольников

Задачи работы по развитию грамматической стороны речи у детей можно рассматривать в трех направлениях:

- 1) помочь детям практически освоить морфологическую систему родного языка;
- 2) помочь детям в овладении синтаксической стороной: учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте;
- 3) сообщить знания о некоторых нормах образования форм слов – словообразования.

Пути развития грамматически правильной речи:

- создание благоприятной языковой среды, дающей образцы грамотной речи; в связи с этим необходимо повышение речевой культуры взрослых;
- специальное обучение детей трудным грамматическим формам, направленное на предупреждение ошибок;
- формирование грамматических навыков в практике речевого общения;
- исправление грамматических ошибок в речи детей.

Основным средством развития грамматически правильной речи является обучение, которое проводится на специальных занятиях. Обучение носит характер упражнений и дидактических игр с наглядным материалом или без него (в старших группах). Наглядным материалом могут служить натуральные предметы, игрушки, картинки. Методы и приемы обучения грамматически правильной речи выбираются на основе знаний возрастных особенностей ребенка (см. книгу для воспитателей детского сада А.Г. Арушановой «Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи детей 3-7 лет»).

Итак, первое направление – развитие морфологической стороны речи. Младший дошкольный возраст характеризуется тем,

что к трем годам дети овладевают наиболее типичными показателями таких грамматических категорий, как падеж, род, число, время, но не усваивают всего разнообразия этих категорий. На четвертом году жизни ребенок ориентируется на первоначальную форму слова, что связано с активным усвоением категории рода. Наблюдается стремление к сохранению глагольной основы слова (*можу, не пусто*). Поэтому в младших группах существенное место занимает работа над развитием понимания грамматических форм слова и употреблением их в речи.

Основное содержание работы сводится к обучению изменению слов по падежам, согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов (*в, на, за, под, около*) и глаголов. Обучение этим грамматическим навыкам осуществляется преимущественно в форме дидактических игр и игродраматизаций. Занятия проводятся с игрушками, так как игрушка позволяет проследить за изменением места (*на столе, под столом*), положения (*сидит, стоит*), действий (*прыгает, играет*); называть качества – цвет, форму (*мяч синий, маленький; зайчик белый, пушистый*), числовые соотношения (*кошка одна, а котят много*). Для усвоения различных грамматических категорий Е.И. Тихеева рекомендует проводить следующие дидактические игры: «Что изменилось?» (правильное употребление предлогов с пространственным значением), «Прятки» (усвоение предлогов и падежей), «Угадай, чего не стало?» (усвоение формы родительного падежа множественного числа), «Волшебный мешочек» (ориентировка в родовой принадлежности слов, обозначающих различные предметы, спрятанные в мешочке; упражнение в правильном согласовании прилагательного с существительным) [1967]. Трудные грамматические формы образует воспитатель, здесь полезно употребить сопряженную речь, а за ней – отраженную.

На пятом году жизни (средний дошкольный возраст) у детей появляется большое количество ошибок, обусловленное усложнившейся структурой речи, но наряду с этим в речи детей наблюдается и увеличение количества правильных грамматических форм.

Формированию грамматических навыков помогают возникающая в этом возрасте потребность говорить правильно, прошлый опыт, развитие у ребенка умений мобилизовать свою па-

мать, более осознанно изменять слова, искать правильные формы («Я правильно сказала?»).

Содержание обучения усложняется. С одной стороны, продолжаем учить детей правильно употреблять формы родительного падежа множественного числа существительных, согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже, использовать разные глагольные формы (спряжение глаголов по лицам и числам), осознанно употреблять предлоги с пространственным значением. С другой стороны, в связи с тем, что на данном этапе формирование грамматического строя речи в большей степени, чем раньше, связано с развитием монологической речи, следует учить детей правильно изменять трудные для них слова.

В методике обучения на занятиях особых отличий по сравнению с младшими группами нет. В равной мере применяются и игрушки, и картинки. Часть грамматических форм подлежит усвоению без наглядного материала. Ведущим приемом обучения остается образец, он используется в случаях нетипичного изменения слов с целью предупреждения ошибок. В дидактических играх приводится не одна, а несколько ситуаций, производятся не единичные, а множественные изменения (например, в игре «Угадай, кого не стало?» убирают по две игрушки). Повышаются требования к четкости и внятности произнесения. Педагог привлекает ребенка к исправлению собственных и чужих ошибок.

Дидактические игры пополняются играми на усвоение категории одушевленности-неодушевленности («Что (кого) видим?»), повелительного наклонения глагола («Мишка, сделай!»). Вводятся словесные упражнения на закрепление категории рода у существительных, согласование прилагательных с существительными, употребление несклоняемых имен существительных, разноспрягаемых глаголов (хотеть и бежать). Например: *Большой мальчик. А как можно сказать про девочку? Какая она? Про что (кого) еще можно сказать большой? Большая? Большое?*

В старшем дошкольном возрасте завершается усвоение системы родного языка. К шести годам дети усваивают основные закономерности изменения и соединения слов в предложения, согласование в роде, числе и падеже. Затруднение вызывают лишь нетипичные формы. У детей иногда встречаются ошибки в чередовании согласных («Я МСТЮ и МСТЯ моя страшна»), в упо-

треблении существительных в родительном падеже во множественном числе (*«Не пугай инопланетяней»*), в образовании повелительного наклонения глаголов (*ехай, ляжь, ложь, стери, выте-ри*) и сравнительной степени прилагательного и наречия (*«Эта дорога короче», «Я лицо вытрал суше»*). Трудности для ребенка представляют сочетание существительных с числительными (*с двумя детьми*), местоимениями (*ихний двор*), употребление причастий (*сломатая, нарисоватая*), глаголов *хотеть, бежать, звонить* (*они бежат, он хочет, тебе зв'онят*).

Усвоение грамматики в этом возрасте облегчается развитием элементов логического, отвлеченного мышления, формированием языковых обобщений.

Задачи этого возрастного этапа: учить детей правильно изменять все слова, имеющиеся в их активном словаре, воспитывать у ребенка критическое отношение к грамматическим ошибкам в его собственной и чужой речи, потребность говорить правильно. Снижается роль дидактических игр с игрушками, больше используются картинки, словесные дидактические игры и специальные словесные грамматические упражнения.

Второе направление работы – развитие синтаксической стороны речи.

В работе над синтаксисом на первый план выступает задача формирования навыков построения разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание.

Как уже указывалось, речь 3-летних детей ситуативна, поэтому необходимо учить ребенка строить фразы из двух-трех слов (простые предложения). На четвертом году жизни развивается умение строить предложения разных типов – простые и сложные. С этой целью используют картинки, коммуникативные ситуации, дидактические игры, игры-драматизации.

В младшем дошкольном возрасте работа над предложением проходит в такой последовательности: сначала детей учат чувствовать основу предложения (подлежащее и сказуемое), затем распространять и грамматически оформлять простое предложение. Для этого, рассматривая картинку, ребенок учится односложно отвечать на вопросы:

Что делает мама? (Читает.)

- Что делает кошка? (Мяукает.)

Затем детей учат строить простые предложения путем полных ответов на вопросы:

- Что делает мама? (Мама читает.)
- Что делает кошка? (Кошка мяукает.)

Распространяем вместе с детьми предложение (задание «закончи предложение»):

- Это кто? (Кошка.)
- Какая кошка? (Кошка пушистая.)
- Что делает пушистая кошка? (Пушистая кошка лежит.)
- Где лежит пушистая кошка? (Пушистая кошка лежит на ковре.)

В младшей группе детей учат также распространять предложения за счет однородных членов предложения, чуть позже – употреблять обобщающие слова (мебель, овощи, фрукты).

Развитие синтаксической стороны речи у детей пятого года жизни (средний дошкольный возраст) связано со становлением монологической связной речи. В речи ребенка увеличивается количество простых распространенных и сложных предложений. В связи с этим дети не всегда правильно строят предложение, нарушают порядок слов, употребляют по два подлежащих (*Папа и мама они пошли к тебе*), переставляют слова, опускают или заменяют союзы, мало используют определений и обстоятельств (см. об этом выше).

В содержание обучения входит закрепление умений правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, использовать в речи простейшие сложноподчиненные и сложноподчиненные предложения. Продолжается работа над грамматическим оформлением предложения и его распространением. Для этого активно знакомим ребенка с глагольной лексикой. Продолжаем учить составлять словосочетания, отвечать на вопросы полным ответом. Овладение навыками построения сложных предложений требует осмысления значений союзов сочинения и подчинения. С этой целью необходимо активизировать в речи детей сочинительные союзы (*а, но, и, или, да, то-то*) и подчинительные союзы (*что, чтобы, потому что, если, когда, так как*). Вводятся союзы в речь путем упражнений, в которых требуется отвечать на вопросы целым предложением или закончить предложение (дети пошли в школу, чтобы...; почему птицы осенью улетают на юг? и т.п.).

В старшем дошкольном возрасте значительно совершенствуется синтаксическая сторона речи. Дети в основном правильно строят простые распространенные предложения с однородными членами, с обособленными оборотами, используют в речи сложно-сочиненные и сложноподчиненные предложения, прямую речь, употребляя соединительные, противительные и разделительные союзы. Речь детей характеризуется большей связностью, отсутствием зависимости от наглядной ситуации, то есть контекстностью.

Содержание обучения по-прежнему включает формирование умений строить простые и сложные предложения, употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью.

Используются описанные выше дидактические игры, словесные упражнения, коммуникативные ситуации, художественные тексты, в содержание которых включается еще и подбор однородных определений для согласования, добавление придаточных предложений, построение предложений с глаголами сослагательного (условного) наклонения, упражнения на составление предложений с правильным употреблением предлогов. Задание дополнить сложное предложение можно провести, используя игру «Размытое письмо», «Письмо заболевшему другу» [Тихеева 1981] При пересказе литературных текстов дети используют прямую и косвенную речь.

Третье направление – формирование способов словообразования.

Для самостоятельного словообразования особенно важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное. Поэтому необходимо развивать речевой слух детей, обогащать их знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно обогащать словарь детей, прежде всего мотивированными словами, а также словами всех частей речи.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать механизм словообразования и научиться им пользоваться.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают суффиксальный способ словообразования (названия детенышей животных, посуды) и приставочный способ образования глаголов (ходить – заходить – уходить), а также образование глаголов от звукоподражательных слов (уточка – *кря-кря-кря* – крикает).

В среднем дошкольном возрасте проводится обучение разным способам словообразования слов, относящихся к разным частям речи.

Детей учат соотносить названия животных и их детенышей, вводятся наименования животных, названия детенышей которых образовано супплетивным способом (от другой основы): у лошади – жеребёнок, у коровы – телёнок, у овцы – ягнёнок, у свиньи – поросянок. Ребенку объясняют также, что не у всех детенышей животных есть свое наименование: у жирафа – детёныш жирафа, у обезьяны – детёныш обезьяны. В средней же группе детям на примерах показывают, что одно словообразовательное значение могут иметь разные по звуковому составу морфемы одного вида. Демонстрировать это можно на примере слов, обозначающих посуду: сахарница, сахарица, хлебница (суффикс -ниц-); солонка, маслёнка (суффиксы -онк-, -енк-); чайник, кофейник (суффикс -ник).

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется знакомить детей с типичными способами словообразования. Закрепляются грамматические навыки, полученные на предыдущих возрастных этапах, и дети переходят к более сложной задаче – образованию названий профессий от слов разных частей речи (часовщик, строитель, сапожник, билетер, библиотекарь), а также названий лиц женского и мужского пола от глаголов с помощью разнообразных суффиксов (заступник, драчун, шалуня, летчица, умница). Ребенок учится вычленять части слова, осмысливать их значение. Одна из задач – научить детей разным способам образования степеней сравнения прилагательных. Сравнительная степень образуется с помощью суффиксов -ее, -ей, -е (синтетический способ) и при помощи слов более или менее (аналитический способ): чистый – чище – более чистый. Превосходная степень образуется с помощью суффиксов -ейш-, -айш- (синтетический способ) и при помощи слов самый или наиболее (аналитический способ): высочайший – самый высокий. В этом возрасте детей знакомят со «словами-родственниками» (однокоренными словами): береза, березовый, подберезовик. Дается представление о том, что слова-родственники должны иметь одинаковую часть и быть связаны по смыслу.

Развитие грамматической стороны речи ребенка – постоянный непрерывный процесс. Это соответствует психофизиологическим основам развития грамматического строя детской речи. Поэтому следить за речью детей нужно не только на всех занятиях,

но и в процессе их повседневной жизни. Как считает А.М. Бородин, неисправленная грамматическая ошибка – лишнее подкрепление неправильных условных связей не только у говорящего в этот момент ребенка, но и у слушающих его детей [1981].

Однако грамматическая работа с детьми-дошкольниками не может и не должна рассматриваться только как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языковых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми [Арушанова 2004: 12].

Вопросы для самоконтроля и самопроверки

1. Назовите основные периоды в развитии грамматического строя речи у детей раннего и дошкольного возраста.
2. Назовите условия овладения детьми грамматическим строем речи.
3. Укажите основные направления развития грамматического строя речи у детей раннего и дошкольного возраста.
4. Определите особенности овладения морфологической стороной речи детьми младшего и среднего дошкольного возраста.
5. Определите особенности овладения синтаксическим строем речи детьми младшего и среднего дошкольного возраста.
6. Приведите примеры дидактических упражнений и дидактических игр, направленных на развитие грамматического строя речи у детей младшего дошкольного возраста.
7. Приведите примеры дидактических упражнений и дидактических игр, направленных на развитие грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста.
8. Перечислите приемы, направленные на усвоение детьми способов словообразования.
9. Укажите особенности использования приема «исправление ошибки» в разных возрастных группах.

10. Какова роль специальных занятий в развитии грамматического строя речи детей дошкольного возраста?

Дополнительная литература

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи детей 3-7 лет. – М. : «Мозаика-Синтез», 2004. – 290 с.

2. Арушанова, А. Г., Иванкова, Р. А., Рычагова, Е. С. Коммуникация. Развивающее общение с детьми 6-7 лет. – М. : «Сфера», 2014. – 208 с.

3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.

4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 480 с.

5. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – С. 358-369.

6. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М. : Просвещение, 1981. – 98 с.

7. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 256 с.

8. Ушинский, К. Д. Родное слово // Собрание сочинений в 11 т. – М. – Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 2. – 655 с.

9. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

10. Ядешко, В. И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. Формирование предложений в речи детей. – М. : Просвещение, 1966. – 96 с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ (ДИАЛОГИЧЕСКОЙ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ) РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лингводидактические основы развития связной речи у детей раннего и дошкольного возраста

В период дошкольного детства ребенок овладевает единицами всех уровней системы языка, в том числе текстом. В методике разви-

тия речи это направление взаимодействия ребенка и взрослого называют развитием связной речи, соотносят с формированием у детей навыков рассказывания, изложения того, что воспринимает или придумывает ребенок, связного, последовательного, объективного [Леушина 2000 : 364]. Связная речь характеризуется наличием четырех основных групп связей: психологических, логических, функционально-стилевых, грамматических. Эти связи определяют связь высказывания и объективной действительности, выражение в высказывании отношения к адресату и соблюдение законов языка при его построении. Сознательно овладеть культурой связной речи – значит научиться выделять в речи различные виды связей и соединять их в соответствии с нормами речевого общения.

В дошкольном образовании термином «рассказ» обозначают различные виды текстов, создаваемых детьми, и выделяют следующие виды рассказов:

- с учетом функционального типа текста – описательные (описание игрушки, предметов, картины) и повествовательные (рассказ из личного опыта);
- с учетом содержания, положенного в основу рассказа – фактические (основываются на содержании, имеющем место в реальной действительности) и творческие (основываются на том, что придумано ребенком);
- с учетом источника материала для рассказа – рассказы, создаваемые с опорой на зрительно воспринимаемый материал (описание игрушки, предметов, картины) и рассказы, создаваемые с опорой на память и воображение (рассказы из личного опыта, творческие рассказы).

В предлагаемых типологиях детских рассказов очевидна пересекаемость, поскольку в основе их лежат разные логические основания. Остановимся на функциональных типах текста и особенностях реализации их в детских рассказах.

О п и с а н и е – это тип текста, сущность которого заключается в представлении признаков предметов или явлений. Рассказ-описание у детей дошкольного возраста обычно строится по следующему: описание начинается с названия предмета, затем идет перечисление признаков, свойств, качеств, действий, отличающих описываемый предмет, завершается описание высказыванием, в котором дается оценка описываемому явлению или определяется

отношение к нему. В текстах-описаниях чаще используется лучевая связь: после называния описываемого предмета в свободном перечислении представляются его качества или признаки.

Повествование – это тип текста, в котором речь идет о каких-либо событиях. Повествование предполагает развитие сюжета, развертывающегося во времени и пространстве, отличается определенной логикой, поэтому повествование строится четко по алгоритму: начало события, его развитие, конец события. Указанный алгоритм в речи детей дошкольного возраста часто нарушается: дети выпускают один из структурных элементов повествования или необоснованно меняют их местами.

Детские рассказы представляют собой реализацию монологической формы речи, тогда как формирование умений связной речи начинается с диалога ребенка и взрослого в раннем детстве, с реакции ребенка на обращение. Текст при этом минимален: реплика взрослого и невербализованная реакция ребенка. Включение ребенка в диалог с использованием языкового материала наблюдается к двум годам. При этом ведущая роль в диалоге принадлежит взрослому. Овладению диалогом в раннем возрасте способствует обращение к художественной литературе, авторским и фольклорным текстам, представляющим собой диалог, например, «Кисонька-мурысонька, где была» и др.

На третьем году жизни для развития диалогической речи в качестве основных приемов, как и ранее, используется разговор с ребёнком, совместное рассказывание стихотворных диалогов, когда ребенок проговаривает реплики за одного героя, а взрослый – за другого. Взрослый в общении с ребёнком составляет рассказы, описывая игрушки, животных, иллюстрации, предметные картинки. Например: *Смотри, какой зайка беленький. У зайки длинные ушки, короткий хвост.* В этих рассказах используется договаривание, благодаря чему ребенок участвует в составлении рассказа.

Формирование умений составлять описательный рассказ у детей дошкольного возраста

На четвертом году жизни уровень владения диалогической речью существенно изменяется. Ребенок инициативен в диалоге, поддерживает его. Наряду с диалогом в этом возрасте ребенок начинает овладевать монологической речью. У него появляется

потребность в развернутом высказывании, поэтому взрослый помогает ребенку в овладении рассказыванием, прежде всего в составлении описательных рассказов по игрушке. Обучение рассказыванию осуществляется в непосредственной образовательной деятельности, на специальных занятиях. Критерии отбора материала для описательных рассказов таковы: описываются игрушки, изображающие предметы, хорошо знакомые ребенку, не содержащие большого количества деталей, вызывающие у ребенка положительный эмоциональный отклик. Составление описательного рассказа начинается с обучения детей рассматриванию игрушки, т.е. с сенсорного обследования, включающего восприятие предмета в целом, вычленение его характерных признаков, вычленение более мелких частей или деталей предмета, повторное целостное восприятие предмета. Благодаря рассматриванию дошкольник учится дифференцировать и отбирать сенсорную информацию, соотносить сенсорно воспринимаемое со знаками системы языка.

В процессе рассматривания педагог задает ребенку вопросы: прямые («*Какого цвета цыпленок?*»), подсказывающие искомые признаки («*Ребята, вы не видели желтого игрушечного цыпленка?*»), поисковые («*Почему зайчонка назвали Ушастиком? Почему щенка назвали Чернышом?*»), побуждающие к сравнению, метафоре («*Что напоминают лапки утенка?*»). Отбор вопросов таков, что они определяют содержание будущего рассказа; задавая вопросы, педагог сам или с помощью детей отвечает на них: *Ребята, кто сегодня к нам пришел в гости? – Котенок. – Верно, к нам в гости пришел котенок. А какая у котенка шерстка? – Мягкая, пушистая. – У котенка мягкая, пушистая шерстка* и т.д.

Результатом рассматривания является рассказ педагога, небольшой по объему, четкий, с доступной для детей системой выразительных средств. Можно предложить повторить рассказ детям с наиболее развитой речью. Подобное обучение ориентировано на репродуктивное воспроизведение текста взрослого, что актуально для детей данного возраста: благодаря образцу дети начинают осознавать особенности рассказа-описания, пополняется их словарь, формируется грамматический строй речи. На более поздних этапах, когда дети овладели рассматриванием, педагог использует такой прием, как план рассказа – несколько вопросов, отражающих последовательность будущего рассказа: *Расскажем, какая у*

котенка шерстка, какие глазки, какой хвостик. Некоторые усложнения появляются и при повторении детьми рассказа: описываемая игрушка дополняется новой деталью. Таким образом, рассматривание, вопросы педагога, образец рассказа педагога, план рассказа – все эти приемы должны обеспечить появление таких речевых умений, как умение в процессе рассказывания учитывать тему, отбирать материал для рассказа, представлять его в определенной последовательности. При обучении описательным рассказам детей четвертого года жизни используется также рассматривание иллюстраций (дети с помощью педагога описывают литературного героя), разговор с детьми (ребенок учится отбирать материал для рассказа с учетом заданного вопроса).

Обучение описательным рассказам продолжается и в среднем дошкольном возрасте [Дементьева 1999]. Основные приемы, используемые педагогом, – образец рассказа педагога, план рассказа в виде вопросов или модели. С помощью вопросов педагог обращает внимание детей на свойства и качества описываемых предметов, материал, из которого сделаны предметы, знакомит детей со структурой текста: *О какой игрушке мы будем сегодня рассказывать? Какие у куклы волосы? Какие глаза? Какое платье? Как можно играть с куклой?* В качестве материала для описательных рассказов детей среднего дошкольного возраста используются не только игрушки, но и натуральные предметы. Если составляется описательный рассказ по игрушке, то для описания игрушек берется не одна игрушка, а две сопоставимые. Одну игрушку дети описывают вместе с педагогом, а затем, опираясь на образец рассказа педагога, описывают самостоятельно вторую игрушку либо с помощью педагога одновременно описывают сопоставимые игрушки: *Эту куклу зовут Аня, а эту Катя. У Ани светлые волосы, а у Кати темные* и т.д. Обращение к моделированию при обучении детей рассказыванию позволяет заменить словесный план условным его изображением. Модель помогает осознать, какой именно материал необходим для рассказа, в какой последовательности он располагается. Благодаря использованию плана, как и благодаря вопросам, ребенок обращает внимание на последовательность изложения, на структурные части рассказа, в том числе на начало рассказа и его завершение.

В старшем дошкольном возрасте дети также составляют описание, но описание предметов уже не является самостоятельным рассказом, а входит в повествовательный рассказ, либо дети составляют описательный рассказ, одновременно решая другие образовательные задачи, например, придумать загадку. При составлении описаний дети старшего дошкольного возраста обычно опираются не на наглядность, а на зрительные образы, имеющиеся в их сознании. В этом заключается существенное отличие описательных рассказов детей старшего дошкольного возраста от рассказов детей младшего и среднего дошкольного возраста: описательные рассказы детей младшего и среднего дошкольного возраста являются фактическими, описательные рассказы детей старшего дошкольного возраста – обычно творческими. При этом ведущим приемом является план в виде вопросов педагога или модели.

Формирование умений составлять рассказ по картине у детей дошкольного возраста

Наряду с описательными рассказами по игрушке дети дошкольного возраста овладевают и рассказами по картине как еще одним видом рассказывания. Обучение рассказыванию по картине начинается со среднего дошкольного возраста. Составление рассказа по картине сложнее составления рассказа об игрушке или каком-либо другом предмете, так как при рассматривании картины ребенок вместо реального предмета или группы предметов воспринимает его изображение – в силу чего становятся условными пространственные параметры предмета, материал, из которого сделан предмет и возможность опоры на сенсорику существенно ограничивается. Различают следующие виды рассказов по картине: рассказ по предметной картинке, рассказ по сюжетной картине, рассказ по пейзажной картине. Данные виды рассказов принадлежат к различным функциональным типам текстов, что также делает более сложным освоение детьми рассказывания по картине: рассказ по предметной картинке – это описание, рассказ по сюжетной картине – повествование, рассказ по пейзажной картине может быть и описанием, и повествованием в зависимости от того, какую задачу ставит педагог. Сложность связана и с тем, что с учетом содержания, положенного в основу рассказа, рассказы по картине принадлежат к разным группам: рассказ по предметной

картинке – фактический рассказ, рассказ по сюжетной картине и рассказ по пейзажной картине могут быть фактическими, если ребенок просто передает содержание картины, и творческими, если ребенок дополняет это содержание.

Занятие по обучению детей описанию предметной картинки, составлению рассказа по предметной картинке, строится аналогично занятию по описанию игрушек (предметов). Составление рассказа начинается с рассматривания картинки, так как у дошкольников отсутствует целостное восприятие: они воспринимают отдельные детали картинки, целостное восприятие отсутствует. Поэтому рассматривание сопровождается вопросами педагога, с помощью которых обеспечивается целостное восприятие картины и понимание ее содержания. Результатом рассматривания и беседы является образец рассказа педагога, составленный на основе ответов детей. Образец рассказа педагога повторяют дети.

Составляя рассказ по картинке, дети обычно не испытывают особых затруднений, т.к. при составлении данного вида рассказа они опираются на собственный опыт, полученный при составлении описательных рассказов по игрушке. Рассказ по сюжетной картине детям составить труднее, т.к. для этого важно понять ее содержание (что сложно из-за фрагментарности восприятия), не только узнать изображенные объекты, их признаки, действия, но и установить место и время действия, отношения между объектами, причинно-следственные связи. Составление рассказа по сюжетной картине предполагает ту же последовательность действий, что и составление рассказа по картинке: рассматривание картины, синхронизированное с беседой о ее содержании, образец рассказа педагога, воспроизведение детьми рассказа-образца. Во взаимодействии с детьми среднего дошкольного возраста можно использовать прием описания картины по частям, связывая эти части с общим замыслом картины, а затем составить рассказ по всей картине. При составлении рассказа детьми старшего дошкольного возраста также используются рассматривание, беседа, но образец рассказа педагог не предлагает – рассказ дети составляют сами. Для составления рассказа предлагаются картины, содержащие сюжет, близкий жизненному опыту детей: *зимние забавы детей*, *дети весной пускают корабли* и т.п.

Самым сложным видом рассказов по картине является описание пейзажной картины. Это вид рассказывания используется в

старшем дошкольном возрасте. Занятия по составлению рассказа по пейзажной картине строятся следующим образом: сначала в беседе актуализируются личные впечатления детей, полученные на прогулках или экскурсиях при восприятии тех же явлений, что изображены на картине (*осенний парк, зимний лес, участок для прогулок ранней весной*), затем рассматривается картина и ее содержание соотносится с опытом детей с опытом детей, в том числе в литературном опыте (дети вспоминают литературные произведения, в которых описываются те же явления природы). Заканчивается беседа образом рассказа педагога. Затем свой рассказ предлагают дети.

Формирование умений составлять рассказ из личного опыта у детей дошкольного возраста

Как уже отмечалось, на пятом году жизни ребенок активно использует монологическую речь, в том числе для удовлетворения потребности поделиться с окружающими собственным жизненным опытом, впечатлениями, полученными в процессе чтения книг, просмотра фильмов, вызванными событиями в жизни самого ребенка или в жизни окружающих его людей. Учитывая эти особенности, педагог учит ребенка составлению рассказов из личного опыта. Необходимость специального обучения данному виду рассказывания обусловлена тем, что при составлении рассказа из личного опыта дети испытывают затруднения, связанные с отбором материала для рассказа с учетом заданной темы, нередко рассказы насыщены деталями, не имеющими отношения к теме рассказа: *Мы с папой ездили в парк. Там такие высокие горки. Я совсем не боялся. А дома мама стряпала пельмени*. Эти затруднения объективно обусловлены: при составлении рассказа по игрушке, по картине содержание текста определяется содержанием картины, задача ребенка связана не столько с отбором материала для рассказа, сколько с его изложением. Рассказы детей из личного опыта обычно плохо структурированы: в них может отсутствовать любая композиционная часть: начало, основная часть, завершение.

При обучении рассказам из личного опыта целесообразно первоначально обращаться к коллективному опыту детей, а затем к индивидуальному опыту, поскольку в последнем случае руководство отбором материала со стороны педагога может быть связано с некоторыми затруднениями. Оказывая помощь детям в составлении

рассказа, педагог использует беседу, моделирование, образец рассказа. Тема рассказа, предлагаемая детям средней группы, должна быть связана с конкретными фактами из жизни детей (*«Наши праздники»*, *«Как я помогаю маме»*). Детям старшего возраста можно предложить рассказывать о личном опыте, связанном с природой (*«Наша белка»*, *«Интересная встреча в лесу»*) или с какими-либо событиями в жизни ребенка и других людей (*«О смешном случае»*).

Занятие по обучению рассказыванию из личного опыта можно построить следующим образом. Сначала педагог проводит краткую беседу, которая подготавливает детей к восприятию темы, к активной деятельности (*«Есть ли у вас дома котенок?»*, *«Как его зовут?»*, *«Как он выглядит?»*, *«Как проказничает?»*, *«Что он больше всего любит делать?»*). Затем педагог предлагает послушать свой рассказ о котенке. Образец рассказа педагога позволяет показать детям, как с помощью слов можно передать другим то, что они не видели, поделиться впечатлениями, наблюдениями. Образец повышает интерес детей к рассказыванию и помогает ребенку вспомнить конкретные факты из его жизненного опыта, которые могут явиться основной для самостоятельного рассказа. Далее дети предлагают собственный рассказ. Руководя процессом рассказывания, воспитатель обращает внимание дошкольников на содержание изложения, последовательность событий, правильность речи и т.д. Если дети затрудняются в передаче задуманного содержания, педагог помогает ребенку, подсказывая нужное слово или выражение.

Формирование умений составлять творческий рассказ у детей дошкольного возраста

Творческие рассказы детей – это тексты, составленные с опорой на воображение, отличающиеся самостоятельностью, вариативностью, оригинальностью. Творчество имеет место при составлении детьми рассказов из личного опыта, т.к. составляя рассказы из личного опыта, ребенок самостоятельно отбирает материал для рассказа, может включать в рассказ события, возможные в реальной действительности, но не имевшие места в данном случае или новую их комбинацию. Творчество имеет место при составлении рассказов по предметной картинке – рассказ-описание дополняется несуществующими деталями; при составлении рассказов по сю-

жетной картине, когда педагог предлагает детям «выйти» за рамки картины, рассказать о том, что могло предшествовать событиям, изображенным на картине, или последовать за ними; при составлении рассказов по пейзажной картине, поскольку в эти рассказы включается не только зрительно воспринимаемое содержание, но и содержание, связанное с эмоциональным состоянием художника, его эмоциональным отношением, в рассказы детей по пейзажной картине могут также включаться элементы повествования.

При составлении детьми творческих рассказов педагог опирается на жизненный, литературный опыт детей. При обучении рассказыванию используются различные приемы: продолжение и завершение рассказа педагога, придумывание рассказа по плану, предложенному педагогом, придумывание рассказа на тему, предложенную педагогом (при этом план не предлагается); придумывание рассказа на самостоятельно выбранную тему, придумывание рассказов по литературному образцу (придумать другое завершение литературного произведения, поместить сказочного героя в другую сказку и т.д.).

В методике развития речи существует точка зрения, согласно которой обучение детей составлению рассказов на основе воображения не следует начинать со сказки: обращение к сказке привлечет пустое, ничем не ограниченное фантазирование, поэтому целесообразно обращаться к темам, связанным с повседневной жизнью детей: *как Паша встретил Деда Мороза, как мы подружились с котенком* и т.п. При этом используется образец рассказа педагога, благодаря которому ребенок обращает внимание на соответствие содержания рассказа теме, на наличие в рассказе реальных фактов и их сочетание, на особенности начала рассказа и его завершения. Образец рассказа педагога значим и как пример использования языковых средств выразительности.

Завершая описание процесса формирования у детей умений рассказывания, остановимся на представлении приемов, используемых педагогом при решении данной задачи. При обучении детей рассказыванию используются такие приемы, как беседа с детьми [Флерина 1999 : 382-390], план рассказа, предлагаемый в виде вопросов или представленный в виде модели, образец рассказа педагога, рассматривание, оценка рассказа детей. Оценивая детский рассказ, педагог обращает внимание на соответствие рассказа те-

ме, на его структуру, наличие в нем начала, основной части, завершения, использование в рассказе языковых средств выразительности. При оценивании творческих рассказов присутствует дополнительный критерий – оригинальность и вариативность.

Говоря об обучении детей рассказыванию, мы обращались прежде всего к непосредственной образовательной деятельности, понимая, что это важнейший этап в формировании данных речевых умений. Необходимо также отметить, что при обучении детей рассказыванию обязателен подготовительный этап, на котором создается мотивация данной деятельности, обеспечивается «языковая база» рассказывания: обогащается и уточняется словарь детей по теме, связанной с рассказом, совершенствуется грамматический строй речи с учетом тех конструкций, которые будут иметь место в рассказе, речь детей обогащается языковыми средствами выразительности. Заметим также, что составление детьми рассказов должно иметь место не только в непосредственно образовательной деятельности. Рассказывание необходимо включать в различные виды деятельности детей, в различные режимные моменты и, безусловно, рассказывание должно иметь место в процессе общения ребенка в семье.

Определив круг речевых умений детей, связанных с созданием текста, остановимся на определении представлений дошкольников о тексте. Представления дошкольников о тексте формируются и в процессе обучения рассказыванию, и в процессе ознакомления с художественной литературой. Дети знают, что рассказ состоит из нескольких предложений, которые расположены в определённой последовательности (представление об этом уточняется благодаря использованию моделей при обучении детей рассказыванию и пересказу), все содержание рассказа должно быть подчинено определённой теме: рассказ должен соответствовать названию, в рассказе должны быть обязательно начало, конец, основная часть.

Вопросы для самоконтроля и самопроверки

1. Каковы основные особенности овладения детьми раннего и дошкольного возраста диалогической речью?
2. Какими видами рассказов овладевает ребенок дошкольного возраста?
3. Объясните, почему обучение рассказыванию целесообразно начинать с составления описательных рассказов по игрушке.

4. Укажите, какие приемы использует педагог при обучении детей рассказыванию по пейзажной картине.
5. Укажите, с какими трудностями сталкивается ребенок при составлении рассказов из личного опыта. Чем обусловлены эти трудности?
6. Какие приемы использует педагог при обучении детей составлению рассказов из личного опыта?
7. Приведите примеры игр, содержание которых предполагает составление детьми описательных рассказов.
8. Приведите примеры игр, содержание которых предполагает составление детьми текста-повествования.
9. Почему придумывание детьми загадок является эффективным приемом обучения детей описательным рассказам?
10. Чем творческое рассказывание отличается от других видов рассказывания? В чем заключается специфика обучения детей данному виду рассказывания?
11. Какие текстовые умения формируются у детей дошкольного возраста? Что знают дети дошкольного возраста о тексте?

Дополнительная литература

1. Гербова, В. В. Составление описательных рассказов // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 9. – С. 19-23.
2. Гербова, В. В. Рассказывание по восприятию // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 420- 424.
3. Дементьева, А. М. Рассказывание на занятиях с игрушками // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 415-419.
4. Короткова, Э. П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1986. – 62 с.
5. Короткова, Е. П. Обучение рассказыванию детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1982. – 126 с.
6. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 358-369.

7. Любимова, Н. В. Обучение описанию пейзажа // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 4. – С. 24-28.

8. Смольникова, Н. Г., Ушакова, О. С. Развитие структуры связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 439-445.

9. Смирнова, Е. А., Ушакова, О. С. Использование серий сюжетных картин в развитии связной речи старших дошкольников // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 434-439.

10. Ткаченко, Т. Использование схем в сопоставлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16-19.

11. Ушакова, О. С., Смирнова, Е. А. Использование серий сюжетных картинок в развитии связной речи старших дошкольников // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 434-439.

12. Ушакова, О. С. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 5. – С. 18-29.

13. Флёрина, Е. А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 374-380.

РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ РЕБЕНКОМ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА И ОВЛАДЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ

Формирование речевых умений и навыков у ребенка дошкольного возраста

Содержание речевого развития ребенка в соответствии с современным социальным заказом находит отражение в образовательных областях «Социально-коммуникативное развитие» и «Речевое развитие». В социально-коммуникативном развитии выделено направление – развитие общения и взаимодействия ребенка

со взрослыми и сверстниками, в области «Речевое развитие» выделено владение речью как средством общения и культуры.

Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий развития личности ребенка, успешного перехода его на следующий уровень образования. Становление диалога, полилога и монолога как форм общения требует формирования собственно речи (фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов), речевого этикета (элементарных норм и правил ведения речевой деятельности), адекватное использование невербальных средств общения (мимика, жесты).

На каждом этапе развития перед дошкольником возникает все больше задач: познавательных, регулятивных, коммуникативных и т.д., – для решения которых требуется обращение к речевому общению. Растущая потребность в общении стимулирует развитие у ребенка речевых умений и навыков (расширяется количественный состав лексических единиц, усложняется структура предложений, совершенствуются текстовые умения). К началу школьного обучения у детей старшего дошкольного возраста формируются речевые умения и навыки, которые обеспечивают структурное (умение начинать и завершать рассказ, не отступать от темы и т.д.) и смысловое (умение раскрывать основную идею, подбирать лексические единицы с учетом тематического единства и т.д.) оформление высказываний в разных формах в соответствии с замыслом, условиями и целью общения.

К таким речевым навыкам и умениям можно отнести:

- отчетливое и правильное произношение всех звуков и слов родного языка, соответствующее нормам реализации речи (орфоэпические, акцентологические и т.д.);
- умение отбирать для высказывания подходящее по смыслу слово из ряда слов, близких по значению;
- умение построения словосочетаний и различных типов простых и сложных предложений;
- текстовые умения.

Перечисленные выше умения реализуются в говорении. В слушании как виде речевой деятельности реализуются умения:

- умение понимать предмет речи;
- умение определять интонационную сторону высказывания и тем самым определять, с какой целью вступает собеседник в общение;

- умение понимать лексическое значение слова с опорой на парадигматические связи лексических единиц и контекст;
- умение дифференцировать звуки и слова, похожие по акустическому и артикуляционному укладу.

В дошкольном возрасте развитие речевого общения осуществляется в разных видах деятельности: познавательной, исследовательской, игровой деятельности и т.д. В ФГОС ДО одна из задач, на решение которых направлена Программа дошкольного образования определяется как «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром». Следовательно, формирование социально-активной личности ребенка предполагает развитие речевого общения в единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого поведения. Иными словами, задача сводится к формированию у ребенка навыков речевого общения, которые охватывают не только знание языковой системы и владение речью, но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения. Таким образом, речевое общение в различных видах деятельности способствует социально-личностному развитию ребенка (дети подражают речи и поведению взрослых, получают опыт взаимодействия с другими детьми) и удовлетворению его познавательных потребностей (доминирующий тип общения ребёнка дошкольного возраста со взрослым – внеситуативно-познавательное общение).

Речевое общение – это мотивированный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной жизненной целевой установки и протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Первым партнером в общении у ребенка раннего и дошкольного возраста является взрослый, и до семи лет сменяются четыре формы общения со взрослыми: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная.

Речевое общение ребенка со взрослым

Ситуативно-личностное общение характерно для детей двух-шести месяцев. Оно считается сложившимся, если малыш смотрит в глаза взрослого, отвечает улыбкой на его улыбку, стремится

продлить эмоциональный контакт со взрослым. Содержание потребности в общении составляет стремление к доброжелательному вниманию. Мотив общения – личный. К шести месяцам жизни ребенка ситуативно-личностное общение сменяется ситуативно-деловым, которое сохраняется до трех лет и разворачивается в процессе совместных со взрослым манипулятивных действий, удовлетворяя новую потребность малыша – потребность в сотрудничестве. Именно с этого возраста начинается речевые контакты ребенка со взрослым.: подражая речи взрослых, ребенок воспроизводит интонационной особенности их речи, затем ребенок начинает воспринимать ритмическую сторону и позже звуковую сторону речи. На первый план в общении выходят деловые мотивы.

На втором и третьем году жизни как форма речи появляется диалог, который присутствует на фоне практического взаимодействия со взрослыми, включен в предметную деятельность, поскольку детям требуется соучастие в действиях. Постепенно диалог начинает приобретать самостоятельный характер, чему способствует интенсивное овладение словами, развитие понимания их смысла и резко возрастающий интерес к окружающей действительности.

В младшем дошкольном возрасте появляется внеситуативно-познавательное общение, включенное в совместную со взрослым познавательную деятельность. Ведущим в общении становится познавательный мотив. У дошкольников возникает потребность в уважении взрослого, и дети добиваются уважения, обсуждая важные, серьезные проблемы познавательного характера. Основным коммуникативным средством становится речь, которая обеспечивает внеситуативность общения и позволяет передать и получить содержательную информацию.

На этом этапе развития ребенка наблюдаются существенные изменения в речи. Предложения удлиняются, появляются сложные предложения. Лексика «освобождается» от привязанности к конкретной ситуации. Расширяется запас слов, связанных с отражением воспринимаемых качеств и признаков предметов. Наряду с атрибутами дети определяют эстетическое и эмоциональное отношение к предметам и явлениям. Употребляемые ребенком глаголы становятся разнообразнее. Уменьшается доля глаголов со значением конкретного предметного действия. С четырех лет появляется косвенная речь.

К концу дошкольного возраста появляется высшая форма общения со взрослым – внеситуативно-личностная. Главным мотивом общения становится личностный. Взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, дарований, жизненного опыта. Он не просто индивидуальность, он – конкретное социальное лицо, член общества. Взрослый получает в глазах ребенка собственное независимое существование. Поэтому для дошкольника приобретают значение такие детали жизни взрослых, которые их не касаются, но позволяют воссоздать полный образ данного человека. В разговорах преобладают темы не о животных, природе и предметах, а о жизни, работе взрослых, их взаимоотношениях. Общение имеет «теоретический характер» и включено в познавательную деятельность. Ребенок сосредоточен на социальном окружении, на «мире людей», а не предметов. Возникает потребность не просто в доброжелательном внимании со стороны взрослого, а во взаимопонимании и сопереживании. Детям важно знать, как нужно делать, как поступать правильно. Они соглашались исправить ошибки, изменить свою точку зрения или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь единства мнений со взрослым. Совпадение своей позиции с позицией взрослого выступает для ребенка доказательством ее правильности.

Для детей характерна наибольшая по сравнению с другими этапами обращенность речи к партнеру. Дети говорят уже более сложными предложениями. Прилагательные распределяют помимо атрибутивных свойств эстетические, этические свойства персонажей, их физическое и эмоциональное состояние. Возрастает доля глаголов волевого и интеллектуального действия. Доля повелительных глаголов уменьшается. Дети начинают пользоваться как косвенной, так и прямой речью.

Речевое общение ребенка со сверстниками

Итак, развитие речи у дошкольников происходит в их общении со взрослым. Под влиянием и по инициативе взрослого происходит переход от одной формы общения к другой, формируется новое содержание потребности в общении. Однако ребенок общается не только со взрослым, но и со своим сверстниками. Общение ребенка со сверстниками имеет следующие особенности:

яркая эмоциональная насыщенность. В общении дошкольников наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений, чем в общении со взрослыми;

нестандартность детских высказываний, отсутствие жестких норм и правил. Разговаривая друг с другом, дети используют самые неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов, звуков, фразу (жужжат, трещат, передразнивают друг друга, придумывают новые названия знакомым предметам);

преобладание инициативных высказываний над ответными. При общении со сверстниками ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого. Поэтому беседы, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера. А инициативу и предложения взрослого ребенок чаще всего поддерживает, старается ответить на его вопросы, более или менее внимательно слушает сообщения и рассказы;

общение детей с друг другом значительно богаче по своему назначению, функциям. Управление действиями партнера (показать, как можно и как нельзя делать), контроль его действий (вовремя сделать замечание), навязывание собственных образцов (заставить его сделать именно так), совместная игра (вместе решить, как будем играть) и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?). От взрослого же ребенок ждет либо оценки своих действий, либо новой познавательной информации

Первая форма общения со сверстниками – эмоционально-практическая – складывается к двум годам. Ребенок начинает проявлять инициативу во взаимодействии с другими детьми, что влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний. В возрасте с четырех до шести лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения, поскольку в общении со сверстниками ребенок удовлетворяет свои познавательные потребности, раскрывает творческие возможности, реализует личностные качества. Внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками наблюдается довольно редко, но у старших дошкольников четко намечается тенденция к ее развитию. Эта форма общения формирует умение видеть в партнере самооценную личность, понимать его мысли и переживания. В то же время данная форма позволяет ребенку уточнить представление о самом себе [Развитие общения дошкольников со сверстниками 1986].

Таким образом, взрослый и сверстник по-разному влияют на приобретение ребенком социального опыта и его речевое развитие. В общении со взрослым ребенок учится говорить и поступать правильно, слушать и понимать другого, усваивать новые знания. В общении со сверстниками – выражать себя, управлять другими людьми, вступать в разнообразные отношения. Кроме того, многим вещам сверстник может научить гораздо лучше и быстрее, например, умению правильно говорить. В общении со взрослыми дошкольник овладевает речевыми нормами, узнает новые слова и словосочетания. Однако усвоенные слова, выражения, конструкции могут остаться «в пассиве» и не использоваться в повседневной жизни, потому что в этом нет необходимости. Чтобы пассивные знания стали активными, нужна потребность в них. Эта потребность возникает, когда ребенок общается со сверстником.

Таким образом, для овладения речью и приобретения ребенком социального опыта необходимо общение как со взрослыми, так и со сверстниками, поскольку каждый из адресатов оказывает определенное влияние на развитие личности ребенка.

Вопросы для самоконтроля и самопроверки

1. Что такое речевое общение?
2. Укажите основные признаки ситуативно-личностного общения ребенка со взрослым?
3. Укажите основные признаки ситуативно-делового общения ребенка со взрослым?
4. Укажите основные признаки внеситуативно-познавательного общения ребенка со взрослым?
5. Укажите основные признаки внеситуативно-личностного общения ребенка со взрослым?
6. Чем общение ребенка со взрослым отличается от общения со сверстником?
7. Какие формы общения реализуются во взаимодействии «ребенок – ребенок»?
8. Почему для развития речи детей, приобретения ими социального опыта необходим не только взрослый, но и сверстник?

Дополнительная литература

1. Галигузова, Л. Н., Смирнова, Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. – М. : Просвещение, 1992. – 143 с.
2. Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. Межличностное общение. – СПб. : Издательство «Питер», 2005. – 544 с.
3. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб. : Издательство «Питер», 2009. – 320с.
4. Привалова, С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. – 2015. – №7. – С. 94-99.
5. Развитие общения у дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. – М. : Просвещение, 1989. – 96 с.
6. Смирнова, Е. О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 342 с.

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте

Одним из направлений взаимодействия педагога с детьми в процессе освоения образовательной области «Речевое развитие» является формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте является важнейшим компонентом языкового образования в дошкольном детстве, что отражено в содержании программ дошкольного образования, в целевых ориентирах дошкольного образования, заложенных в ФГОС ДО. Основная задача подготовки к обучению грамоте заключается в том, чтобы заложить основы языкового образования ребенка, помочь ребенку осознать собственную речь, на основе определенных признаков выделить ее составляющие и познакомиться с возможностью передачи звучащей речи на письме какими-либо графическими средствами. На основе ранее сформированных речевых умений говорения и аудирования дошкольник готовится к овладению чтением и письмом как видами речевой деятельности.

Подготовка детей к обучению грамоте должна вестись систематически, начиная с младшего дошкольного возраста. Основой этой подготовки является устная речь самого дошкольника, в

процессе овладения которой совершенствуется фонематический слух дошкольника и формируется фонематическое восприятие как важнейшее условие для овладения чтением и письмом. Внимание дошкольника переключается с содержания речи на форму, на способы фиксирования этого содержания, от интуитивного использования языковых единиц в речи ребенок переходит к их осознанию. Подготовка к обучению грамоте обеспечивает дошкольнику осмысленное овладение грамотой.

Лингвистические основы подготовки детей к обучению грамоте могут быть определены так: русское письмо является буквенно-звуковым (буква – графический знак, обозначающий звук), основной принцип русской графики – слоговой (звуковое значение буквы определяется с учетом рядом стоящих букв), слог является минимальной единицей чтения и письма. Психолого-педагогические основы подготовки детей к обучению грамоте связаны с тем, что в данном возрасте для ребенка значимо овладением не суммой знаний, а способами деятельности, овладение логическими операциями анализа, синтеза, обобщения, дифференциации, важна опора на наглядно-действенное мышление и учет перехода к словесно-логическому мышлению.

Современная школа в обучении грамоте опирается на методику, разработанную Д.Б. Элькониным [1976], с учетом этой методики ведется и подготовка к обучению грамоте. По Д.Б. Эльконину, чтение и письмо есть процессы перекодировки. Чтение есть процесс перекодирования графических знаков в код устной речи, звуки, главное в чтении – соотнести графически изображенное со звучанием; письмо предполагает обратный процесс, когда код устной речи, звучание, преобразуется в код письменной речи, графические знаки. Таким образом, подчеркивает Д.Б. Эльконин, ошибочным является представление о том, что в процессе чтения и письма ребенок оперирует прежде всего буквами – основу чтения и письма составляет устная речь.

В процессе обучения чтению выделяются три этапа:

- формирование навыков анализа звукового состава слова и фонематического восприятия единиц речи, то есть восприятия данных единиц как определенной последовательности элементов;
- освоение системы гласных фонем и способов их обозначения буквами.

– освоение системы согласных фонем и способов их обозначения буквами.

При работе с детьми дошкольного возраста на первый план по своей значимости выходит первый этап, особо значимый не только для последующего обучения грамоте, но и для умственного развития ребенка в целом. На этом этапе ребенок осознает слово как определенную последовательность звуков, овладевает способом выделения звуков в слове и определения порядка их следования, основными парадигматическими представлениями, свойственными фонетической системе русского языка: гласные – согласные, согласные твердые – мягкие, осознает смыслоразличительную функцию фонемы.

Исходя из современного понимания чтения и письма как видов речевой деятельности и процессов перекодирования, разграничивают критерии, позволяющие определить общую речевую готовность к овладению чтению и письмом, и критерии, позволяющие определить специальную речевую готовность к овладению чтению и письмом.

При определении критериев общей речевой готовности учитывается, что чтение и письмо – это виды речи. Поэтому общая речевая готовность предполагает овладение ребенком словарем в определенном объеме, звуковой культурой речи и грамматическим строем родного языка. Также общая речевая готовность предполагает наличие текстовых умений и представлений о тексте, наличие коммуникативных умений. Специальная речевая готовность обусловлена спецификой чтения и письма и включает наличие представлений о единицах языка и речи, сформированность фонематического слуха и фонематического восприятия, владение анализом (*анализ звукового состава слова, анализ слогового состава слова, анализ словесного состава предложения*) и синтезом (*составление слова из слогов, составление предложения из слов*) единиц языка и речи. Данные позиции являются определяющими в содержании подготовки дошкольников к обучению грамоте.

**Формирование у детей представлений
об основных единицах языка и речи.
Овладение детьми анализом и синтезом
единиц языка и речи**

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности обеспечивается взаимодействием ребенка и педагога во всех возрастных группах. Коротко остановимся на содержании этого взаимодействия. Во взаимодействии с детьми младшего дошкольного возраста педагог формирует у детей представления об артикуляционном аппарате, помогает детям овладеть основными артикуляционными движениями, выделять и разграничивать звуки/звучания в окружающей действительности (*громко – тихо, быстро – медленно; Угадай, кто пришел?; Угадай, что делает кукла Маша?; птицы поют; кошка мяукает*). Дети среднего дошкольного возраста узнают, что есть звуки речи, что каждый звук отличается определенным набором артикуляционных движений, овладевают способом выделения звука в слове (длительное/протяжное произношение звука, выделение звука силой голоса).

В старшем дошкольном возрасте уточняются представления детей о единицах языка и речи (звук, слог, слово, предложение), дети анализируют данные единицы, занимаются их синтезом. Центральной единицей при этом является слово как значимая единица языка, имеющая содержание и форму. Существенным в определении слова является наличие у него денотативно обусловленного значения. Основным приемом при формировании представлений о слове является вопрос педагога: *«Назови слово, которое обозначает этот предмет? Какое слово называет этот предмет? Какое слово называет этот цвет?»*, благодаря которому в потоке речи слово будет выделяться ребенком как значимая единица языка, значение которой обусловлено связью с предметами реальной действительности. Для закрепления этого представления используются различные игры, дидактические упражнения, суть которых заключается в подборе слова, нахождении слова. Это стихи, загадки, построенные по принципу «подскажи словечко», различные варианты детской игры «Телефон» и т.п.

От представления о слове как значимой единицы языка педагог переходит к углублению представлений о форме слова: ребенок наблюдает, что слово звучит, что слово слышим, осознает,

что слово состоит из звуков. Представление слова как двухсторонней единицы помогает дошкольнику понять механизм передачи слова на письме: выбор графических знаков определён звуковым составом слова. Обращаясь к звуковой форме слова, дошкольник воспринимает его как определенную последовательность звуков. Условием подобного восприятия является наличие сформированного фонематического слуха и умения выделять звуки в слове.

Осознав звуковую форму слова, ребенок переходит к ее материализации – модели звукового состава. Первоначально ребенку предлагается готовая схема звукового состава, которую он заполняет фишками, последовательно выделяя звуки в слове, фиксируя таким образом собственное действие по определению звукового состава слова. Затем ребенок составляет схему звукового состава слова самостоятельно. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности предполагает и первичных представлений о фонетической системе языка. Базой для этого являются раннее сформированные представления о том, что звук – составляющая формы слова: слово состоит из звуков, благодаря звукам различаются слова, звуки отличаются друг от друга по артикуляции. Таким образом, дошкольник переходит к осознанию системы языка, благодаря которой осуществляется сама речевая деятельность.

Формирование представлений о фонетической системе языка начинается с разграничения парадигмы гласных и согласных звуков с учетом их артикуляционных особенностей: при произнесении гласных воздух проходит свободно, при произнесении согласных воздух встречает преграду. Дифференциация гласных и согласных звуков позволяет ввести их дифференцированное обозначение: гласные звуки обозначаются красными фишками, для обозначения согласных используются ранее введенные белые (серые) фишки. Разграничение гласных и согласных звуков для дошкольника имеет особое значение: пополняются его знания о фонетической системе языка, дошкольник учится более дифференцированной передаче звукового состава слова, записи слова и «чтению» (озвучиванию) этой записи, причем, учится чтению с опорой на гласную букву, поскольку в схеме выделяется знак, обозначающий гласный звук. С этого момента начинается овладение дошкольником техникой чтения.

Далее дошкольник на основе артикуляционных признаков, опираясь на собственный речевой опыт, разграничивает твердые и

мягкие согласные звуки. Вводится дифференцированное обозначение согласных звуков в схеме звукового состава слова: твердые согласные обозначаются синими фишками, мягкие – зелеными. Следовательно, «записывая» слово или «читая» эту запись, дошкольник оперирует уже тремя графическими знаками. Моделирование звукового состава, позволяет ребенку овладеть способом действия во время письма (*чтобы написать слово, нужно последовательно обозначать знаками звуки в составе слова*) и способом действия во время чтения (*читаем с опорой на знак, обозначающий гласный звук – красная фишка, читаем по слогам*).

Представление слова в единстве его формы и содержания предполагает обращение к семантическим парадигматическим связям слов: антонимии – противоположности значений слов, синонимии – близости значений слов. Подбор антонимов и синонимов также является частью языкового образования дошкольников: дошкольники не просто подбирают слова, противоположные по значению, близкие по значению, но и осознают это языковое явление, семантические связи в лексической системе языка. В качестве материала для подобных словарных упражнений (*Скажи наоборот, Скажи о том же иначе*) следует использовать прилагательные и глаголы, так как антонимические и синонимические связи последовательно выражены в этих классах слов, их семантика допускает градацию. Упражнения по подбору антонимов и синонимов обеспечивают и решение задач по речевому развитию дошкольников: активизация словаря и его уточнение. Подобное представление о слове дает возможность для сравнения слов по количеству звуков (*Какое слово длиннее?*). Значимость владения звуковым анализом подчеркивается при обращении к минимальным парам слов (*Что общего у этих слов и чем они различаются: дом- сом, коза- коса?*), когда дети видят, что слова могут различаться одним звуком, следовательно, требования к правильности воспроизведения звукового состава слова возрастают. Таким образом формируется понимание, чтобы правильно фиксировать слово на письме, обеспечивая передачу его содержания, нужно очень внимательно относиться к его звуковому составу, графически верно воспроизводить этот звуковой состав.

Первичные представления ребенка о слоговой структуре слова основаны на том, что слово можно поделить на части, эти части называют слоги. Для выделения слогов в слове, определения коли-

чества слогов в слове используется послоговое проговаривание: *ма-ли-на, ма-ши-на*. Овладение детьми способом действия по определению слогового состава слова необходимо прежде всего потому, что слог является единицей чтения, владение механизмом слога деления поможет дошкольнику воспринимать чтение слова по слогам на этапе послогового чтения. Формализация слоговой структуры, представление схемы слогового состава слова, дает возможность ребенку увидеть еще один способ записи слова: писали, используя схему звукового состава, пишем, используя схему слогового состава, т.е. дошкольник видит различные способы «написания» слова. Схема слогового состава, как и схема звукового состава, обязательно «прочитывается»: учим озвучивать «написанное», видеть в «написанном» известную нам лексическую единицу.

На уровне дошкольного образования у ребенка формируется также первичное представление о предложении: происходит осознание единицы фонетического членения речи, фразы, и соотнесение этой единицы с единицей системы языка – предложением. Представление о предложении, формируемое в период дошкольного детства, включает следующие признаки: предложение выражает законченную мысль, предложение интонационно оформлено, в тексте (рассказе) одно предложение от другого отделяется паузой, предложение состоит из слов.

Формирование представлений о предложении начинается с выделения предложения из текста: небольшого рассказа, составленного детьми (обязательно с опорой на наглядность, чтобы все дети усвоили его содержание) или стихотворения, ранее выученного наизусть. Для этого используются логические вопросы, позволяющие выделить предикативный центр предложения: *О чем говорится в начале рассказа? Что об этом говорится?* Например: *Дети играли во дворе. К ним подошла собака. Дети стали играть с собакой. О ком говорится в начале рассказа? О детях. Что говорится о детях? Дети играли. Дети играли во дворе – предложение.* И далее при выделении следующих предложений уже используется новое слово «предложение»: *О ком (о чем) говорится во втором предложении? Что об этом говорится?*

На основе связи «предложение – законченная мысль» предложение интонационно выделяется из текста: педагог повторяет рассказ, делая паузу между предложениями чуть больше, чем в

естественном потоке речи. Детям предлагается вопрос: сколько предложений в этом рассказе? Отметим, что особенности интонационного оформления предложения дети наблюдают со среднего возраста и воспроизводят их (*например, фразу: Кто сидел на моем стуле?» нужно произнести за Михайлу Ивановича, Настасью Петровну и Мишутку*) – в старшем возрасте речевые умения соотносятся с представлениями о единицах языка.

Определение словесного состава предложения осуществляется с опорой на представления о слове: дошкольнику известно слово как единица языка и фонетического членения речи, поэтому для того, чтобы переключить внимание дошкольников с содержания предложения на его формальные признаки, на словесное наполнение, педагог произносит предложение с большей паузой между словами, чем в обычной речи, предлагая ответить на вопрос: *Сколько слов в этом предложении?* Затем словесный состав предложения представляется схематически. При моделировании обращается внимание, что предложение записывается в направлении слева направо (формируется умение, связанное с движением руки и глаз при чтении и письме), что первое слово в предложении пишется с заглавной буквы, поэтому в схеме для его обозначения используется знак, отличающийся от обозначения других слов в предложении, что слова на письме, как и в устной речи, отделяются друг от друга, поэтому на письме между словами необходим пробел.

Словесный состав предложения первоначально моделируется детьми с помощью педагога, в дальнейшем можно использовать такие приемы, как составление предложения по заданной схеме, составление схемы предложения, придуманного дошкольником. Схемы предложений обязательно прочитываются. Таким образом, дошкольник овладевает еще одним способом записи звучащей речи на письме, учится читать, используя еще одну систему знаков. Моделирование словесного состава предложения обеспечивает формирование таких умений, значимых при овладении чтением и письмом, как правильное оформление предложения на письме, правильное интонационное оформление предложения при чтении.

Следовательно, на уровне дошкольного образования происходит адаптация ребенка к письменной форме речи. Формируются основы языкового образования дошкольника, представления о фонетической системе языка, о звуке как единицы этой системы, и ее

парадигматике, о лексической системе языка, о слове как единице этой системы и парадигматике лексической системы языка, о предложении. На материале языка и речи ребенок овладевает логическими операциями анализ и синтез. У ребенка складываются предпосылки грамотности, что соотносится с целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования, обеспечивается преемственность дошкольного и начального общего образования.

Вопросы для самоконтроля и самопроверки

1. Раскройте, почему подготовку детей к обучению грамоте в школе ФГОС ДО определяет как «формирование звуковой аналитико-синтетической активности»?
2. Представления о каких единицах языка и речи формируются у ребенка на уровне дошкольного образования? Чем обусловлен выбор этих единиц?
3. Как формируются у детей представления о звуке? Какие действия выполняет ребенок, чтобы определить звуковой состав слова?
4. Приведите примеры дидактических упражнений и дидактических игр, направленных на формирование у детей умений анализировать звуковой состав слова?
5. Как формируются у детей представления о слоге? Какие действия выполняет ребенок, чтобы определить слоговой состав слова?
6. Приведите примеры дидактических упражнений, направленных на формирование у детей умений анализировать слоговой состав слова?
7. Как формируются у детей представления о слове?
8. Приведите примеры дидактических упражнений, направленных на формирование у детей представлений о парадигматических связях слов.
9. Как формируются у детей представления о предложении?
10. Выделяются ли предлоги как самостоятельная единица в схеме предложения? Аргументируйте свой ответ.
11. Какими действиями, значимыми для овладения чтением и письмом, овладевает ребенок на уровне дошкольного образования?

12. Определите, в чем заключается преемственность дошкольного и начального общего образования в плане подготовки детей к обучению грамоте.

Дополнительная литература

1. Журова, Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. – М. : Педагогика, 1978. – 152 с.
2. Захарова, Ю. В. В мире форм, силуэтов и контуров: подготовка детей к письму. – М. : Владос, 2006. – 48 с.
3. Илюхина, В. П. Первые уроки письма при подготовке детей к школе. – М. : Астрель, 2010.
4. Кусова, М. Л. Букварь для дошкольников. – М. : Изд-во Эксмо ; Екатеринбург : Литур, 2007. – 96 с.
5. Лунина, Н. А. Играем в буквы и слова. Путешествуем по Реченьке: развиваем память, речь, внимание, воображение. – Новосибирск : Сиб. универс. изд-во, 2009. – 141 с.
6. Паклина, А. В. Методика формирования речевой готовности дошкольников к обучению в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
7. Ткаченко, Т. А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика. – М. : Владос, 2010. – 52 с.
8. Триггер, Р. Д., Павленко, И. Н. Методические комментарии к пособию «Подготовка дошкольника к обучению грамоте». – М. : Владос, 2010. – 48 с.
9. Эльконин, Д. Б. Развитие речи и обучение чтению // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 362-405.

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Понятие литературного развития дошкольников и современные подходы к организации работы по данному направлению

Проблема литературного развития ребенка дошкольного возраста достаточно нова. Еще до недавнего времени работа с детской книгой связывалась с разделом «Развитие речи», поэтому при ознакомлении ребенка с произведением детской литературы и фольклора естественным было превалирование задач познаватель-

ного или речевого развития. В последние годы в методической литературе актуализируется идея приобщения детей к словесному искусству в его эстетической сущности, когда произведение рассматривается как самостоятельный вид искусства, имеющий свою художественную систему воздействия на читателя.

Изменение отношения к задачам ознакомления детей дошкольного возраста с литературным произведением нашло отражение и в нормативных документах. В ряде вариативных программ воспитания и обучения детей в детском саду стали выделяться разделы: «*Приобщение к художественной литературе*» («ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой), «*Чтение художественной литературы*» (Образовательная программа дошкольного образования «Миры детства: конструирование возможностей» / Под редакцией Т.Н. Дороновой. (Научный руководитель А.Г. Асмолов). В ряде программ задачи ознакомления ребенка с книгой и формирование у него основ восприятия произведений словесного искусства авторы связывают не столько с разделом «Речевое развитие», сколько с разделом «*Художественно-эстетическое развитие*» (Образовательная программа дошкольного образования «Истоки» / Под редакцией Л.А. Парамоновой (Научный руководитель Л.А. Парамонова)); Образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / Под редакцией В.Т. Кудрявцева; Крылова Н.М. «Детский сад – Дом радости». Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности. Перечень задач в этих разделах отражает стремление изучать художественное произведение в единстве содержания и формы.

Принципиально новым стало включение дошкольного возраста в систему непрерывного образования в соответствии с принятием ФГОС ДО. В образовательных областях «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», обозначенных в ФГОС ДО, можно выделить следующие направления в работе по ознакомлению дошкольников с литературой:

- развитие воображения и творческой активности;

- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- восприятие и понимание произведений искусства, в том числе словесного;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализация самостоятельной творческой деятельности детей [Стандарт 2013: 5-6].

В соответствии с концепцией непрерывного образования периоду дошкольного детства отведена пропедевтическая роль в системе литературного образования детей, и с самого начала процесс общения ребенка с искусством необходимо организовывать грамотно, учитывая эстетическую природу искусства и понимая, что данный этап детства – начальная ступень в освоении ребенком образного языка искусства. Именно здесь ребенок получает первые художественные впечатления, у него закладываются основы эмоциональной культуры, формируются интересы, вкусы, потребности. Самостоятельно освоить язык художественного произведения ребенок не в состоянии, как не способен преодолеть отношение к произведению как к прямому отражению жизненной реальности. Чтобы эмоции ребенка при восприятии произведения стали «умными» (Л.С. Выготский), необходимо помочь ему в обдумывании прочитанного, корректировать его восприятие, и деятельность эту педагог должен строить с опорой на эстетическую природу искусства, иначе велика опасность сформировать ребенка читателем невзыскательным, ожидающим от печатной продукции лишь развлечения.

В современной методике деятельность по ознакомлению ребенка с книгой в период предшкольного детства называется по-разному. Так, З.А. Гриценко, автор ряда учебников и пособий по приобщению детей к чтению, придерживается термина «литературное образование». Связывая литературное образование со становлением читателя в разные возрастные периоды, автор подчеркивает, что компетентным читателем ребенок может стать только тогда, когда процесс чтения организует грамотный взрослый – родитель или воспитатель, причем начинает работу в данном направлении с первого знакомства ребенка с книгой [Гриценко 2012 : 3].

О.В. Чиндилова по отношению к ребенку дошкольного возраста использует термины «читатель», «читательская деятельность», подчеркивая, что под чтением понимается не умение озвучивать напечатанное слово, а восприятие текста на слух и его понимание. По мнению автора, вид речевой деятельности, который осуществляется в ходе общения ребенка с книгой, целесообразно считать не слушанием, а читательской деятельностью, поскольку при восприятии текста у дошкольников оказываются задействованы, кроме реакции на художественную форму, все остальные сферы читательского восприятия, а именно: эмоции, воображение, реакция на содержание текста. Определяющим компонентом читательской деятельности дошкольников исследователь считает потребность в чтении, формирующуюся постепенно в процессе эмоционального, эстетического восприятия книги, дающей возможности для размышлений, открытия иной, художественной реальности [«Детский сад 2100» 2016 : 386].

М.П. Воюшина, вслед за Н.Д. Молдавской, применительно к начальному образованию, оперирует термином «литературное развитие» и трактует его как процесс совершенствования способности «к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями», и как процесс развития литературного творчества детей [«Методические основы...» 1996 : 40].

Литературное развитие дошкольников, безусловно, имеет свою специфику. Задача педагога дошкольной ступени образования – научить ребенка получать удовольствие от общения с книгой, восхищаться хорошим литературным произведением, заложить у него основы художественного вкуса, развить его воображение, научить его извлекать из книги чужой духовный опыт и присваивать себе, с тем чтобы в дальнейшем реализовать в характерных для ребенка видах деятельности.

Принимая во внимание условность терминов «читатель», «читательская деятельность» по отношению к ребенку дошкольного возраста, литературное развитие детей дошкольного возраста можно понимать как процесс, направленный на формирование личности, обладающей определенным читательским опытом, отличающейся развитым интересом к чтению, не только умеющей воспринимать и понимать художественное произведение в соответствии с возрастными возможностями, но и способной к самовыражению в разных видах

художественно-речевой деятельности (интерпретации произведения, воспроизведении его, выразительном исполнении, инсценировании, словесном творчестве на основе произведения и других).

Таким образом, литературное развитие ребенка нужно рассматривать как сложную творческую деятельность, которая требует от педагога культурного кругозора, понимания специфики литературы как словесного искусства, знаний принципов формирования круга детского чтения, возрастных особенностей восприятия ребенком фольклорных и литературных произведений, видов художественно-речевой деятельности детей, методики организации детского чтения.

Структура процесса восприятия произведений словесного искусства

Восприятие искусства – сложный творческий процесс, протекающий в сознании человека и зависящий от многих факторов, в том числе от эстетического, жизненного, читательского и эмоционального опыта. Восприятие нельзя считать пассивной деятельностью, при которой происходит только прием информации, это активный процесс, в котором огромную роль играют мотивы, целевые установки, потребности и интерес. При ознакомлении ребенка с произведением словесного искусства педагогу необходимо не только понимать сущность, структуру, особенности и механизмы процесса восприятия, но и уметь активно воздействовать на него.

Одной из главных особенностей восприятия произведений искусства, в целом, и художественной литературы, в частности, можно считать его творческий характер. С этой точки зрения, восприятие рассматривается как творческий процесс создания и воссоздания художественного образа, как диалог художника с окружающим миром и воображаемым адресатом, а читателя (слушателя, зрителя) – с автором произведения (Р. Арнхейм, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, М.С. Каган, Ю.М. Лотман и др.). Автор произведения воплощает в нем свое видение мира, а читатель субъективно воспринимает художественный текст в соответствии со своим жизненным, эмоциональным, эстетическим и читательским опытом, культурным уровнем и взглядами, размышляет над поставленными проблемами, эмоционально откликаясь на его содержание и форму. Л.С. Выготский так охарактеризовал механизм процесса восприятия художественного произведения: «... художе-

ственное произведение воспринимается ... посредством сложнейшей внутренней деятельности, в которой смотрение и слушание являются только первым моментом, толчком, основным импульсом...». А далее «...из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект...»; «...все те содержание и чувства, которые мы связываем с объектом искусства, заключены не в нем, но привносятся нами» [Выготский 1991 : 278-279]. Данная особенность текста позволяет исследователям утверждать, что любой художественный текст принципиально не полон и предопределяет возможность самых широких его интерпретаций, поскольку помимо самого текста содержит подтекст или целую систему подтекстов.

Другой немаловажной особенностью восприятия является его деятельностный характер. Восприятие художественной литературы при этом рассматривается как активный волевой процесс, предполагающий от читателя (слушателя) не пассивного созерцания, а «мысленного действия», которое проявляется во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях. В.Ф. Асмус так писал об этом: «...содержание художественного произведения не переходит... из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя. Деятельность эта есть творчество. Никакое произведение не может быть понято, если читатель сам, самостоятельно, на свой страх и риск не пройдет в собственном сознании по пути, намеченному в произведении автором» [Асмус 1968 : 42].

Восприятие искусства, в целом, и художественного текста, в частности, – это индивидуальный, личностный процесс. Познавая заключенную в произведении целостную картину мира, принимая или не принимая суждения писателя, его представления, читатель познает самого себя, приобретая чужой духовный опыт, становится внутренне богаче сам. Творческий результат восприятия произведения может быть у каждого человека свой, и зависит он не только от жизненного и эстетического опыта, общей культуры человека, его кругозора, но и от желания и умения додумывать, домысливать то, что писатель хотел сказать своим произведением.

В структуре восприятия как эстетической деятельности выделяют три взаимосвязанных компонента, от активной работы которых зависит конечный результат читательской деятельности – осмысление и интерпретация произведения:

- читательские эмоции;
- воображение (способность к конкретизации словесного образа);
- осмысление содержания и художественной формы произведения [Маранцман 1981 : 143].

В процессе чтения все перечисленные компоненты процесса активно взаимодействуют, но в основе процесса восприятия произведения лежит не интеллектуальное постижение содержания художественного образа, а эмоциональное переживание или сопереживание ему [Берхин 1988 : 157]. На эту особенность указывал и Б.М. Теплов: «Понять художественное произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним». Восприятие произведения искусства «начинается с чувства, через него оно должно идти, без него оно невозможно, но чувством художественная перцепция не ограничивается». Можно сказать, что художественное восприятие сначала «чувствующее», а затем «думающее, и притом глубоко и проникновенно» [Теплов 1947 : 11]. Эмоции читателя могут быть вызваны как содержанием произведения (образами-персонажами, их поступками, чертами характера), так и художественной формой (образными определениями, сравнениями, красотой самого образа, его оригинальностью). При восприятии оказывается важным сила эмоционального отклика читателя, точность и адекватность проявления эмоций содержанию произведения.

Огромная роль в восприятии отводится и воображению, то есть способности воссоздавать в памяти образы, полученные в прежнем опыте, и комбинировать их или на их основе создавать новые. Благодаря фантазии, умению мысленно рисовать картины, созданные авторским словом, отдельные образы, мысли, чувства персонажей объединяются в единое целое, становятся красочными, многообразными, полными, а сам художественный образ приобретает убедительность факта. В процессе восприятия в воображении могут представляться какие-то определенные ситуации, читатель может переносить на себя поступки героев-персонажей,

позже, с развитием читательского опыта, такая деятельность дополняется размышлениями, что способствует полноте эстетического переживания. Активная работа воображения обуславливает степень воздействия произведения на читателя, которое не прекращается после непосредственного чтения: полученные впечатления, образы, мысли, вызванные чтением произведения, присваиваются читателем, становятся частью его жизни.

В процессе чтения (слушания) может работать воссоздающее (пассивное, репродуктивное) воображение, представляющее собой воспроизведение в памяти ранее усвоенных образов, и творческое (активное, продуктивное), комбинирующее, мысленно достраивающее или преобразующее прежние образы или представления в новые. Оба вида воображения опираются на способность к конкретизации (зрительной, слуховой, тактильной) словесного образа, но воссоздающее воображение – это по существу мысленное представление словесного образа, часто с опорой на иллюстрацию или описание в тексте, творческое же воображение проявляется в способности догадываться о том, что напрямую не было сказано в тексте, оно основывается на интуиции и опирается на читательский опыт.

Эстетическое переживание произведения будет неполным без аналитической деятельности, то есть осмысления особенностей содержания и художественной формы произведения. Осмысление содержание произведения представляет собой способность читателя интерпретировать произведение согласно авторскому замыслу, осмысление художественной формы – это способность читателя обращать внимание не только на содержание, но и на звуковые, лексические, синтаксические, композиционные особенности текста, на умение автора рисовать словом (М.П. Воюшина). От активности аналитической работы, рефлексии будет зависеть глубина восприятия, поскольку именно на этом этапе читатель под руководством педагога может понять, почему у него возникло то или иное впечатление от художественного образа, что породило это впечатление, насколько его восприятие художественного образа соответствует замыслу автора, что было упущено читателем при первичном восприятии. Читатель полноценно воспринимает произведение только тогда, когда обращает внимание на особенности художественной формы (на то, как описан персонаж, с помощью каких эпитетов, метафор, сравнений и других изобразительно-выразительных средств создан образ, на то,

как связаны смысловые части текста, и другое) и особенности содержания (тему, проблему, конфликт произведения, образы персонажей, пространства и времени).

Особенности восприятия произведений художественной литературы детьми дошкольного возраста

В психолого-педагогической литературе вопрос о достоинстве и недостатках восприятия произведений словесного искусства дошкольниками остается спорным. Ряд исследователей называет дошкольников и младших школьников «наивными реалистами» (Е.А. Адамович, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, Л.Н. Рожина и др.), поскольку дети, не осознавая специфики литературы как вида словесного искусства, склонны видеть в литературном произведении описание жизненных фактов, то есть отождествлять художественную и реальную действительность, воспринимать персонажей как живых людей и относиться к событиям, изображенным в произведении, как подлинным. Вследствие этого у дошкольников оказывается освоенной только событийная сторона произведения, они не могут осмыслить замысел автора, идею произведения, им свойственно невнимание к художественной форме произведения, его автору, у них снижена потребность в аналитической деятельности после знакомства с произведением.

В других исследованиях отмечается, что наивно-реалистическое восприятие искусства – это особенность не только дошкольного возраста, оно может быть свойственно человеку и в другие возрастные периоды, являясь результатом неправильно организованного взаимодействия с произведением искусства (М.Г. Качурин). По мнению исследователей, в дошкольном возрасте наивно-реалистическое восприятие можно преодолеть посредством направленной деятельности. В этом случае ребенок с помощью взрослого способен освоить содержательный смысл формы художественных произведений, ему становятся доступны эстетические эмоции (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, Ж. Пиаже и др.). Более того, есть немало фактов, свидетельствующих о восприимчивости детей, прежде всего, к форме, а не к содержанию произведения: «... дети в иные минуты ... упиваются стихами, как музыкой, даже не вникая в их смысл» [Чуковский 1999 : 499].

Для ребенка дошкольного возраста характерно такое восприятие художественного произведения через «вхождение в образ», «действие в образе» («содействие», «соучастие», «сопереживание») (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже). Именно это рождает сильную эмоциональную реакцию на воспринятое произведение. Многие исследователи считают данную особенность важнейшим приобретением дошкольного детства. Эмоции, появляющиеся у ребенка под влиянием произведения искусства, по выражению Л.С. Выготского, становятся «умными», поскольку они «разрешаются преимущественно в образах фантазии» [Выготский 1968 : 201]. Можно выделить и другую особенность, связанную с сильным эмоциональным откликом ребенка на произведение. «Вхождение в образ» позволяет ребенку перевоплотиться в какой-либо персонаж произведения, увидеть мир его глазами и тем самым пережить и познать ситуации, недоступные в реальности. Таким образом, неразвитость абстрактного мышления, приводящая к тому, что ребенок дошкольного возраста при восприятии произведения еще не может дистанцироваться от действительности, становится своеобразным преимуществом, открывающим возможность воспринимать мир в единстве с самим собой, со своими переживаниями, что, безусловно, обогащает эмоциональный опыт дошкольника.

Восприятие художественного произведения у ребенка дошкольника происходит во взаимосвязи и взаимодействии с другими психическими процессами: ощущениями, мышлением, воображением, памятью, чувствами, волей. Его своеобразие обусловлено спецификой художественного образа как важнейшей эстетической категорией, являющегося способом отображения и преобразования действительности, осмысления и оценки проблем человеческого бытия, выражением отношения автора к нему. Воспринимая художественный текст, ребенок оказывается под влиянием и авторской мысли, выраженной в слове, и концепции, воплощенной в системе образов, и художественной формы произведения в целом.

Конкретностью мышления дошкольника, доминированием наглядно-образного мышления обусловлено его внимание к наиболее ярким признакам объекта, а не наиболее существенным. Дошкольнику сложно детально представить в своем воображении все картины, созданные авторским словом, ему легче воспринять главных персонажей произведения, чьи отношения больше всего

и занимают детей. Мотивы поступков, причины поведения персонажей детям также не всегда понятны, поскольку в дошкольном возрасте доминирует наглядно-образное мышление, а переход к словесно-логическому мышлению начинается только к старшему дошкольному возрасту, то есть находится, по выражению Л.С. Выготского, в зоне ближайшего развития ребенка, относясь к его потенциальным возможностям.

В восприятии произведений искусства вообще и художественной литературы в частности психологи выделяют два периода развития, которые имеют резкие качественные различия и связаны с развитием личности ребенка в целом. Первый период длится «от двух до пяти», второй начинается примерно с пяти лет и, как считает К.И. Чуковский, продолжается всю жизнь. До пяти лет ребенок в своем сознании не отделяет искусство от жизни, поэтому к произведениям искусства относится или как к игрушкам, или как к буквальному отражению жизни, а к самому искусству – как к интересной игре [«Ребенок и книга» 1992 : 8].

За период от двух до пяти лет ребенок проходит большой путь развития и к началу старшего дошкольного возраста может быть достаточно готов к пониманию искусства. К этому периоду он не только осознает себя как индивида (узнает в зеркале, на фотографии), но и открывает для себя свой внутренний мир, начинает воспринимать себя как личность со своими мыслями, чувствами и фантазиями. Одновременно ребенок начинает понимать, что такой внутренний мир есть и у других людей, у них есть мысли и чувства, похожие или непохожие на его. С этого момента начинается второй период в понимании искусства. Произведения искусства ребенок начинает воспринимать как отражение «другого» мира, созданное другим человеком, обладающим другими мыслями, чувствами и фантазиями. В этот период он уже сам способен отделить жизнь от искусства и искусство становится для него самоценным.

Исследователи проблем литературного развития дошкольников в пособии «Ребенок и книга» подробно описывают возрастные особенности восприятия литературных произведений в младшем, среднем и старшем периодах дошкольного детства и выделяют задачи ознакомления с детской книгой на разных возрастных этапах [«Ребенок и книга» 1992 : 8-14]. Охарактеризуем их подробно.

У детей младшего дошкольного возраста можно отметить следующие особенности восприятия:

- зависимость понимания литературного произведения от личного опыта ребенка: дети очень часто строят неверные суждения о том, что не совпадает с их жизненными представлениями;
- фрагментарность в понимании сюжета: дети лучше осмысливают начало произведения, действия героя и конец произведения;
- влияние предыдущего литературного опыта ребенка на восприятие: например, читая сказку, дети определенным образом воспринимают ее персонажей, дают им свои оценки и зачастую ошибочно эти оценки переносят на другие сказки;
- полноценное восприятие тех произведений, в которых события четко следуют друг за другом, но в то же время затруднение в восприятии тех произведениях (сказках), в сюжете которых встречаются несколько историй («Кот, петух и лиса», «Петушок и бобовое зернышко», «Коза-дереза» и др.);
- внимание только к главному персонажу: детей интересует внешность героя (какой он?) его действия, поступки, хотя самостоятельно воссоздать в воображении облик героя, представить его они не могут и нуждаются в иллюстрации, помогающей увидеть как героя, так и его действия;
- выделение в поведении героя, прежде всего, его действий, но непонимание скрытых мотивов поступков;
- ярко окрашенное эмоциональное отношение к героям, причем зачастую это бывает связано не с текстом, а с ограниченным жизненным опытом детей;
- активный характер восприятия художественного произведения: ребенок ставит себя на место героя, борется с его врагами, мысленно действует вместе с ним;
- тяготение к ритмичной организованной речи, богатой рифмами и динамикой;
- стремление к воспроизведению малых жанров фольклора, образных средств из них (эпитетов, метафор, олицетворений)
- использование в собственных сочинениях приемов, соответствующих особенностям жанра (при пении колыбельных песен: «баю-баюшки-баю», «люли-люленьки»; при сочинении сказок: «жили-были», «тут и сказки конец»), постоянных характеристик героев («мышка-норушка», «лисичка-сестричка», «зайка-побегайка» и др.).

В целом, можно сказать, что деятельность, которая осуществляется ребенком младшего дошкольного возраста при чтении книги, по своей природе очень близка игре.

Исходя из особенностей восприятия литературных произведений младшими дошкольниками, исследователи выделяют следующие задачи ознакомления детей с книгой на данном возрастном этапе:

- формировать у детей интерес к книге, приучать внимательно слушать литературные произведения;
- обогащать жизненный опыт малышей знаниями и впечатлениями, необходимыми для понимания произведений;
- учитывать при отборе книг тяготение ребенка к фольклорным и поэтическим произведениям;
- помогать детям устанавливать простейшие связи в произведении;
- помогать детям выделять наиболее яркие поступки героев и оценивать их;
- поддерживать непосредственный отклик и эмоциональную заинтересованность, возникающие у ребенка при восприятии книги;
- помогать детям мысленно представить, увидеть события и героев произведений, учить рассматривать иллюстрации [«Ребенок и книга» 1992 : 8-10].

В среднем дошкольном возрасте происходят некоторые изменения в восприятии и понимании литературного опыта ребенка, расширение круга его представлений. В целом для данного возраста характерны следующие особенности восприятия:

- внимание преимущественно к поэзии, к ритмически и метрически организованности стиха, к созвучию стихотворных строчек;
- различение родов литературы, в первую очередь прозы и поэзии;
- способность правильно называть литературные жанры: стихотворение, сказка, рассказ;
- разграничение в литературных произведениях реального и фантастического, что дает возможность формировать представления о некоторых жанровых особенностях сказок, рассказов, небылиц;
- осмысленное восприятие художественного произведения, осознание его основного содержания и идеи, простых причинных связей в сюжете, вычленение из цепи событий отдельных эпизодов;

- правильное понимание мотивов поступков героев с опорой на свой жизненный опыт и представления о нормах поведения;
- особое отношение к языковым явлениям – ярко выраженный интерес к слову, стремление неоднократно воспроизводить его, обыгрывать, осмысливать, что создает возможности развития воображения, которое так ценно в читателе;
- знание и использование некоторых средств выразительности: формул начала и конца сказок, традиционных эпитетов, сравнений;
- умение выразить свое отношение к герою в собственной деятельности: в рисунке, лепке, аппликации, при пересказывании, в разных видах театрализованной деятельности;
- постепенная утрата зависимости восприятия от иллюстрации (она уже не требуется к каждому новому повороту сюжета). Развивается воссоздающее воображение ребенка, которое помогает проникновению в авторский замысел, формирует правильное видение героев и событий, эмоциональное отношение к ним, воспитывает эстетические чувства.

Задачи ознакомления детей среднего дошкольного возраста с книгой:

- продолжать формирование у детей интереса к книге;
- учить внимательно слушать и слышать литературное произведение;
- помогать устанавливать простые причинные связи между событиями, видеть поступки персонажей и правильно их оценивать;
- развивать воссоздающее воображение, умение мысленно представлять себе события и героев произведения;
- поддерживать внимание и интерес детей к слову в литературном произведении;
- поддерживать сопереживание детей героям произведения, личностное отношение к прочитанному [«Ребенок и книга» 1992 : 10-11].

К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается как большой жизненный, так и литературный опыт, что помогает ему осмысливать такие события, с которыми он не встречался в реальной жизни. У ребенка формируются умения воспринимать литературное произведение в единстве содержания и формы, осмысливать словесный образ, относиться к нему как к авторскому приему.

Можно отметить следующие особенности восприятия художественных произведений, характерные для старшего дошкольного возраста:

- активность восприятия, яркое сопереживание героям произведений, совершенствование способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, как бы становиться на место героя (например, вместе с героями сказок дети испытывают чувство страха в напряженные драматические моменты);

- изменение характера предпочтений: самым любимым жанром становится волшебная сказка, благодаря ее чудесному вымыслу, фантастичности, сюжетному действию, ярким сильным характерам героев;

- внимание к внутренним переживаниям, чувствам, мыслям персонажа, которые способен осознать ребенок. В связи с этим становятся доступны не только герои с однозначным характером (хороший или плохой), как было в предшествующий период, но и с более сложными характерами;

- мотивированное отношение к персонажу, которое зависит не от отдельного поступка, а обосновывается с учетом всего содержания произведения;

- непонимание подтекста произведения, особенно иронического (например, в сказках Г.Х. Андерсена «Принцесса на горошине», «Новое платье короля» или в басне И.А. Крылова «Стрекоза и муравей»);

- высокий уровень развития воссоздающего воображения, что проявляется в способности воспринимать текст без помощи иллюстрации, которая теперь играет вспомогательную роль, уточняя возникающие у ребенка представления;

- концентрация внимания вокруг образа главного героя (главных героев) и игнорирование автора произведения;

- желание поделиться мыслями о прочитанном с окружающими, обсудить содержание книги, поведение героя, рассказать о переживаниях, связанных с прочитанным, пересказать сюжет понравившегося произведения;

- тяготение к перевертышам, небылицам, зарождение основ юмора;

- знание некоторых особенностей таких литературных жанров, как загадка, сказка, рассказ, стихотворение и небылица;

- недостаточное развитие отвлеченного мышления (дети затрудняются в понимании таких жанров устного народного творчества, как загадка и пословица;

- внимание к ритму и рифме малых жанров фольклора, образным средствам (олицетворениям, метафорам, эпитетам) с последующим использованием при сочинении загадок, сказок, стихов;

- восприятие слов в их первичном значении, в силу чего искажение или непонимание образных описаний (строки из сказки С. Козлова «В родном лесу» «Заяц утром как вышел из дома, так и потерялся в необъятной красоте осеннего леса» воспринимают буквально: «Заяц вышел из дома и потерялся»);

- знание фамилий некоторых писателей, поэтов, отдельных фактов их биографии, некоторых особенностей их.

По мнению Л.М. Гурович, в старшем дошкольном возрасте возросшие возможности детей позволяют решать новые, более сложные задачи по формированию эстетического восприятия и понимания произведений художественной литературы:

- закреплять и развивать устойчивый интерес к книге, воспитывать любовь к художественному слову;

- расширять наряду с непосредственным жизненным опытом детей их литературный опыт: знакомить с жанровыми особенностями некоторых видов литературных произведений (рассказ, сказка, басня, загадка, пословица и др.);

- формировать воссоздающее и творческое воображение;

- учить устанавливать многообразные связи в произведении, проникать в авторский замысел;

- помогать ребенку осознавать его собственное эмоциональное отношение к героям произведений;

- обращать внимание детей на язык литературного произведения, авторские приемы изображения [«Ребенок и книга» 1992 : 11-14].

Таким образом, у ребенка в течение всего дошкольного детства развиваются и совершенствуются способности к восприятию и пониманию литературных произведений, т.е. ребенок формируется как читатель.

Содержание и методы литературного развития детей дошкольного возраста

В настоящее время в соответствии с изменениями в структуре основной образовательной программы дошкольного образования задачи литературного развития детей могут осуществляться разными средствами:

во время непосредственно образовательной деятельности педагога с детьми (НОД) (чтение и рассказывание фольклорных и литературных произведений, заучивание стихотворений, беседа с ответами на вопросы);

в процессе организованных педагогом совместных с детьми видах деятельности (развивающих ситуациях на игровой основе при ознакомлении с фольклорным или художественным произведением, литературных развлечениях, театрализованных играх);

в процессе самостоятельной деятельности (литературной, художественно-речевой, изобразительной, театрализованной) под влиянием знакомых фольклорных или литературных произведений;

путем создания предметно-развивающей среды (книг, иллюстраций, фотографий, атрибутов для игровых ситуаций).

Рассмотрим содержание работы по литературному развитию детей в разных возрастных группах.

В младшем дошкольном возрасте литературное развитие детей происходит при ознакомлении с фольклорными (преимущественно) и литературными произведениями, которые включаются в НОД, игровые ситуации, режимные моменты. В круг чтения детей входят произведения русского и зарубежного детского фольклора: колыбельные песни, пестушки, песенки, потешки, прибаутки, заклички. Младших дошкольников знакомят с кумулятивными сказками, со сказками о животных, а также литературными небольшими произведениями (стихотворениями, рассказами, сказками) или фрагментами из них.

Л.М. Гурович и О.В. Акулова выделяют следующие методы литературного развития детей младшего дошкольного возраста:

выразительное рассказывание воспитателя, допускающее относительно свободную передачу текста с возможной заменой слов, их перестановкой, включением пояснений (предпочтительный для данного возраста метод);

чтение воспитателя по книге или наизусть, при котором происходит дословная передача текста;

заучивание наизусть небольших по объему стихотворений или прозаических текстов (как правило, рассчитанное на совместное с педагогом или родителем воспроизведение впоследствии);

беседа после чтения, помогающая детям углубить, уточнить первоначальное восприятие и понимание текста. С этой целью задаются вопросы, позволяющие узнать, каково эмоциональное отношение детей к явлениям, событиям, героям, помогающие детям представить в своем воображении героев произведения, понять мотивы их поступков, воспроизвести последовательность событий в произведении, обратить внимание на яркие средства выразительности;

инсценирование фольклорного или литературного текста при повторном рассказывании с помощью игрушек или фигурок настольного и пальчикового театров, способствующее посредством развития наглядно-образного мышления ребенка не только дословному запоминанию им текста, но и отработке интонационной выразительности речи;

рассматривание иллюстраций, помогающих детям увидеть героя (героев), воспроизвести последовательность событий, пересказать текст или фрагмент из него;

участие в постановках мини-спектаклей по знакомым народным сказкам для взрослых зрителей (воспитателей и родителей);

игры-драматизации (игры-имитации, двигательные импровизации по ходу рассказывания воспитателем литературных текстов), стимулирующие творческие способности детей, дающие возможность детям выразить свои эмоции;

вечера литературных развлечений, театрализованного досуга по знакомым фольклорным и поэтическим произведениям, когда воспитатели и сами дети переодеваются в костюмы, действуют с «ожившими» литературными предметами;

деятельность в книжном уголке, дающая возможность детям рассматривать знакомые книжки, картинки, фигурки настольного и пальчикового театров, изображающие любимых литературных и фольклорных героев [Акулова, Гурович 2013 : 4-6].

В среднем дошкольном возрасте дети знакомятся с произведениями русского и зарубежного фольклора: песенками, прибаутками, небылицами, перевертышами, закличками, описательными загадками, сказками (о животных, волшебными). В круг чтения дошкольников данного возраста также входят классические и со-

временные поэтические и прозаические произведения русских и зарубежных авторов (лирические, игровые, шуточные стихотворения, стихотворные и прозаические сказки, рассказы).

Литературное развитие детей среднего дошкольного возраста происходит путем ознакомления с фольклорными и литературными произведениями в организованных педагогом совместных видах деятельности (литературной, художественно-речевой, изобразительной и театрализованной), при создании педагогом предметно-развивающей среды для активизации самостоятельной деятельности детей, при включении произведений или их фрагментов в режимные моменты.

Основными методами литературного развития детей 4-5 лет Л.М. Гурович и О.В. Акулова считают следующие:

чтение (рассказывание) взрослого, цель которого – выразительной передачей текста эмоционально воздействовать на детей, способствовать развитию их воображения, вызвать у них интерес к произведению, помочь детям внимательно слушать его и стимулировать у них желание участвовать в обсуждении произведения;

беседа о прочитанном, которая способствует более глубокому восприятию произведения детьми, выражению своего отношения к услышанному, для чего в беседу включаются разные группы вопросов;

рассматривание иллюстраций, которое помогает детям воспроизвести последовательность событий, вспомнить текст с целью его дальнейшего пересказывания, представить героев и некоторые обстоятельства, важные для понимания произведения;

моделирование (предметно-схематическое изображение в рисунках основного содержания литературного текста), когда воспитатель вместе с детьми после обсуждения схематично изображает героев произведения, зарисовывает последовательность событий;

театрализованные игры (игры-драматизации, игры с фигурками разных видов театров), стимулирующие творческие способности детей, привлекающие их, обеспечивающие им практикование в разных видах художественно-речевой и театрально-игровой деятельности по текстам знакомых литературных произведений;

деятельность в книжном уголке, где есть атрибуты для театрализованной, изобразительной и музыкальной деятельности дошкольников, что обеспечивает развитие творческих проявлений на основе фольклорных и литературных произведений [Акулова,

Гурович 2013 : 6-7].

В старшем дошкольном возрасте литературное развитие детей происходит при ознакомлении с разными произведениями русского и зарубежного детского фольклора: прибаутками, небылицами, закличками, загадками, пословицами, поговорками, сказками (волшебными, бытовыми, докучными), былинами. В круг чтения детей 5-6 лет также входят классические и современные поэтические произведения (лирические и юмористические стихи, поэтические сказки, литературные загадки, басни) и прозаические тексты (сказки, повестисказки, рассказы). Детям 6-7 лет становятся интересны книги с продолжением, им доступны для восприятия произведения с подтекстом, неоднозначными характерами героев, а также тексты с познавательной информацией (детские энциклопедии).

Л.М. Гурович и О.В. Акулова выделяют следующие методы литературного развития детей старшего дошкольного возраста:

чтение взрослого по книге или наизусть, при котором происходит дословная передача текста;

рассказывание педагога, допускающее относительно свободную передачу текста с возможной заменой слов, их перестановкой, включением пояснений;

прослушивание записей и просмотр видеоматериалов, на которых мастера художественного слова, чтецы и артисты исполняют стихотворные или прозаические произведения, участвуют в постановках;

беседа после чтения, способствующая более глубокому восприятию литературного текста детьми, выражению своего отношения к услышанному;

чтение с продолжением, развивающее у детей устойчивый интерес к книге, вызывающее радость от встречи с полюбившимися героями, дающее возможность пофантазировать о том, что будет дальше;

беседы о книгах, в процессе которых воспитатель может познакомить детей с историей создания книги, рассказать о деятельности писателя и художника-иллюстратора, художника-оформителя, о процессе изготовления и печатания книг, о правилах обращения с книгами;

проектная деятельность (изготовление книжек-самodelок с рисунками и рассказами о произведениях, создание тематических

журналов и детских энциклопедий на основе знакомства с литературными произведениями), в ходе которой совершенствуются умения детей отражать результаты восприятия произведений в разных видах художественно-речевой и изобразительной деятельности;

вечера литературных развлечений, литературные праздники и театрализованные представления, тематика которых зависит от специфики читательских интересов детей и педагогов;

тематические выставки в книжном уголке, способствующие более полному ознакомлению с творчеством писателя или поэта [Акулова, Гурович 2013 : 7-11].

Кроме того, в подготовительной группе дополнительно к перечисленным авторы выделяют следующие методы литературного развития детей:

обобщающие беседы об основных видах и жанрах фольклора и литературы (например, «Что такое сказка», «О каком времени года больше написано стихотворение?», «Сказки и рассказы: об одном и том же по-разному»);

вечера литературных развлечений, литературные праздники и театрализованные представления, которые готовят не только взрослые, но и старшие дошкольники, причем для детей младшего дошкольного возраста;

ознакомление с писателями и поэтами, художниками-иллюстраторами детских книг (сообщение детям отдельных сведений из биографии авторов, близких и понятных детям; знакомство с произведениями этих авторов и элементарный анализ их произведений (в целях ориентации в художественной манере автора)). Такая работа может быть построена как проектная деятельность, результатом которой станет оформление выставки писателя, поэта или художника.

На наш взгляд, не менее важными методами литературного развития детей можно считать следующие:

заучивание наизусть стихотворений или прозаических текстов, небольших по объему, требующее от ребенка не только дословного знания текста, но и выразительной, т.е. ясной и отчетливой, передачи мыслей, чувств автора;

самостоятельное обсуждение прочитанного, в ходе которого дети могут делиться своими впечатлениями;

самостоятельная художественно-речевая деятельность

(сочинение собственных стихотворений, рассказов, сказок под влиянием прочитанных произведений).

Данные виды деятельности в соответствии с ФГОС ДО [Стандарт 2013: 5-6] коррелируют с образовательными областями «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», что способствует развитию у ребенка художественного восприятия литературных и фольклорных произведений, эстетического вкуса, интереса к книге и первичных ценностных ориентаций.

Методические рекомендации по организации процесса литературного развития дошкольников

Методика ознакомления дошкольников с литературными произведениями, в целом, и литературного развития детей, в частности, описана в работах Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, О.И. Соловьевой, Л.М. Гурович, О.С. Ушаковой, Н.В. Гавриш, З.А. Гриценко, О.В. Чиндиловой, О.В. Акуловой, Н.А. Коротковой, О.Н. Сомковой и других. Кратко обозначим наиболее важные, с нашей точки зрения, аспекты данной проблемы.

Литературное развитие дошкольников в детском саду целесообразно начинать с раннего возраста. Маленькие дети тяготеют к стихотворной ритмической речи, любят приплясывать в такт ритму, передавать движениями рук содержание произведений. Лучше всего этим особенностям соответствуют произведения детского фольклора, так называемых малых фольклорных жанров. Именно поэтому литературное развитие малышей целесообразно начинать с фольклорных произведений: пестушек, потешек, прибауток.

Знакомство с фольклорными произведениями организуется как совместная деятельность педагога и детей, когда обыгрывает содержание потешек или коротеньких стихотворений. С детьми раннего возраста воспитатель работает индивидуально или группами по 2-6 человека. Дети младшего и среднего дошкольного возраста для слушания чтения или рассказывания организуются в две подгруппы. При накоплении определенного поэтического опыта у детей воспитатель может организовывать с ними совместное договаривание некоторых потешек и прибауток, стимулируя у ребенка желание запомнить поэтический текст, воспроизвести его

в игровой форме (потешки *«Еду-еду к бабе, к деду...»*, *«Идет коза рогатая...»*, *«Кисонька-мурысонька»* и др.).

В младшем и среднем дошкольном возрасте при знакомстве в игровой форме с произведением педагог ставит задачи учить детей эмоционально откликаться на предложенный текст, представлять в своем воображении образ главного героя. Чтобы эта деятельность была продуктивной, нужно уже с младшего дошкольного возраста строить процесс восприятия произведений словесного искусства (как литературных, так и фольклорных) как эстетическую деятельность: развивать у детей воображение, эмоциональную отзывчивость, формировать умение понимать характеры персонажей, мотивы их поступков, замечать в произведении образную речь.

В данных возрастных группах целесообразно посредством иллюстрации учить детей самих пересказывать или рассказывать услышанный текст, помогая им, подсказывая слова или предложения, побуждая повторять фрагменты поэтического или прозаического текста. В качестве помощи детям при пересказе или рассказывании сказки (*«Курочка Ряба»*, *«Заюшкина избушка»* и других) или рассказа (В.В. Бианки *«Кошкин питомец»*, Е.И. Чарушин *«Что за зверь?»*) целесообразно использовать метод моделирования.

После знакомства с произведением и беседы воспитатель может предложить детям совместные игру-драматизацию, ролевые игры, показ произведения (чаще всего сказки или рассказа) в кукольном или теневом театре, на фланеграфе, литературные или театрализованные игры. В художественно-речевой деятельности при инсценировании, выразительном исполнении произведения, рассказывании сказки нужно учить ребенка эмоционально сопереживать персонажам произведения, понимать и передавать их чувства и настроение, определять собственное отношение к персонажам.

Особая роль в литературном развитии детей младшего и среднего дошкольного возраста отводится проектной деятельности, которая рассматривается как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога и детей, развернутого как поэтапная практическая деятельность по достижению планируемой цели и оформленного в конкретном продукте [*«Проектный метод...»* 2005 : 75]. В качестве примера можно привести проект *«Литературная гостиная»*, в котором могут принять участие воспитатель, дети и родители. Родители должныделиться на творческие груп-

пы, каждая из которых выберет сказку, по которой впоследствии покажет спектакль для малышей. Каждая семья имеет возможность драматизировать полюбившиеся сказки, используя при этом разные виды театра: пальчиковый, настольный, теневой и т.д. Самым литературным встречам в гостинной должна предшествовать большая подготовительная работа. Воспитатель будет читать сказки, стараясь так организовать знакомство с произведением, чтобы дети полюбили его, содействовали, со-переживали персонажам во время слушания. Сюжеты сказок лейтмотивом могут проходить в разных видах детской деятельности, где дети будут рисовать, лепить, создавать коллективные аппликации, заучивать потешки, разгадывать и сами придумывать загадки, движениями, мимикой, интонацией изображать героев сказки в игровых ситуациях.

Старший дошкольный возраст является качественно новым этапом литературного развития детей. Если в предыдущие периоды ознакомление ребенка с книгой было неотделимо от других видов деятельности (игровой, театральной), то теперь ребенок готов к пониманию природы искусства. Произведения искусства ребенок начинает воспринимать как отражение «другого» мира, созданное другим человеком, обладающим другими мыслями, чувствами и фантазиями. В этот период он уже сам способен определить жизнь от искусства и искусство становится для него самодостаточным. Он способен глубже воспринимать содержание произведения, устанавливать в нем многообразные связи.

Особая роль на этом этапе отводится педагогу. Организация непосредственно образовательной деятельности, посвященной ознакомлению дошкольников с литературными и фольклорными произведениями, требует от воспитателя определенной подготовки. Исследователи Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова выделяют несколько этапов этой подготовки к организации образовательной ситуации:

- подготовка воспитателя к чтению художественного произведения;
- постановка задач чтения (рассказывания) в зависимости от характера литературного произведения;
- отбор методов работы с книгой [«Ребенок и книга» 1992 : 20].

Подготовка воспитателя к чтению художественного произведения, прежде всего, означает осознанный, принципиальный, обоснованный выбор книги для чтения в соответствии с такими критериями, как высокий художественный уровень, занимательность, доступность, воспитательное значение, и других. При этом главное внимание рекомендуется уделять решению не только воспитательных задач, но и литературных. Для этого необходимо определение замысла автора, выявление подтекста, оценка характеров персонажей, выявление своеобразия художественных средств, с помощью которых реализуется замысел автора, особенности композиции, средств выразительности и других. Работа над выразительностью предусматривает овладение средствами эмоциональной и образной выразительности в соответствии с идеей произведения, расстановку логических ударений и пауз, выработку правильного произношения, хорошей дикции и т.п.

Поскольку маленький ребенок не читатель в прямом смысле этого слова, а только слушатель, выразительное чтение взрослого для малыша – первый и важнейший шаг к постижению книги. В процессе исполнения художественного произведения воспитатель делится с детьми теми мыслями и впечатлениями, которые у него возникали в процессе чтения и анализа текста, старается вызвать соответствующий эмоциональный отклик, помогает понять основную мысль, которая в нем заложена. Довести до понимания детей главный замысел автора, основную мысль произведения – в этом заключается главная литературная задача, и формулировать ее рекомендуют всегда конкретно. Литературная задача является развивающей: ради нее и читается детям книга, которая их увлекает, развлекает и обучает, обобщая опыт, необходимый каждому, кто вступает в жизнь. Литературная задача поможет сформулировать и другую программную задачу – воспитательную.

При повторном чтении рекомендуется постановка задач другого рода: обратить внимание детей на изобразительно-выразительные средства: эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения и т.п.

После литературного анализа произведения и выбора приемов, облегчающих процесс слушания, рекомендуется методическая разработка НОД. Воспитатель должен наметить вопросы для обсуждения прочитанного, обдумать возможность использования

иллюстраций, способы толкования незнакомых для детей слов и выражений и другие методические аспекты.

В структуре НОД по ознакомлению дошкольников с литературными произведениями обычно выделяют три части: первичное знакомство с произведением, беседа о прочитанном и повторное чтение текста с целью углубления воспринятого.

Главная цель первой части НОД – познакомить детей с произведением, обеспечить им правильное и яркое первоначальное восприятие текста. Чтению может предшествовать краткая вводная беседа с детьми, подготавливающая их к восприятию, помогающая войти в мир, созданный художником слова, связывающая их жизненный и литературный опыт с темой произведения. В такую беседу целесообразно включить показ иллюстраций, объяснения воспитателя, его рассказ о творчестве писателя, об истории создания того или иного произведения. Здесь же в случае необходимости воспитатель может дать толкование сложных для восприятия дошкольников слов и выражений.

Завершить подготовку к восприятию необходимо указанием жанра произведения (рассказ, сказка, стихотворение, басня), его названия и фамилии автора.

Далее следует вторая часть образовательной ситуации – выразительное чтение художественного произведения воспитателем. Эта часть НОД очень важна, поскольку именно здесь происходит первая встреча ребенка с произведением. По окончании чтения или рассказывания, пока дети находятся под сильным впечатлением, необходима небольшая пауза, чтобы дать им возможность разобраться в собственных чувствах. На этом этапе можно поддерживать детские переживания (восхищение героем или осуждение отрицательных персонажей), ответить просто и ясно на вопросы ребенка, создать определенное отношение детей к основным персонажам и событиям, повторить тот или иной эпизод.

Следующий этап – беседа о прочитанном. Первое восприятие вызывает у детей яркий эмоциональный отклик, повышенный интерес к изображенным в произведении событиям и героям, но вместе с тем является еще неполным, поверхностным. Задача воспитателя – в процессе беседы после чтения углубить, уточнить первоначальное восприятие и понимание текста.

Выделяют следующие варианты вопросов, задаваемых детям после чтения:

1. Вопросы, позволяющие узнать, каково эмоциональное отношение детей к событиям и героям, изображенным в произведении: *Что больше всего понравилось в произведении? Кто понравился больше всех? Нравится или не нравится тот или иной герой*). Эти вопросы задают, как правило, в самом начале беседы, они помогают выявить самые первые общие впечатления детей, возникшие у них в процессе слушания произведения;

2. Вопросы, направленные на то, чтобы выявить основной замысел произведения, его проблему. Постановка таких вопросов поможет воспитателю увидеть, насколько глубоко понято детьми содержание произведения. Рекомендуется предлагать детям проблемные вопросы, при ответе на которые у них могут возникнуть различные мнения. Для того чтобы детям легче было аргументировать свои суждения, можно предложить им еще раз прослушать кульминационную сцену произведения.

3. Вопросы, помогающие детям определить мотивы поступков персонажей. Например, после знакомства со сказкой «Маша и медведь» можно предложить детям следующий вопрос: *Почему Маша не разрешала медведю отдыхать, говорила: «Не садись на пенек, не ешь пирожок»?*

4. Вопросы, обращающие внимание детей на языковые средства выразительности. Такие вопросы привлекают внимание детей к языку произведения, помогают понять неслучайность использования тех или иных слов, их эмоциональную окраску.

5. Вопросы, направленные на воспроизведение содержания. Данные вопросы способствуют выявлению логической последовательности событий, изложенных в произведении, хотя и играют в старшем дошкольном возрасте вспомогательную роль.

6. Вопросы, побуждающие детей к элементарным обобщениям, выводам: *Зачем писатель рассказал нам эту историю? Почему писатель так назвал свой рассказ? Как вы назвали бы этот рассказ?* Назначение этих вопросов – вызвать у ребенка потребность еще раз вспомнить и осмыслить произведение в целом, выделить в нем наиболее главные, существенные моменты, попытаться посмотреть на него с новой точки зрения [«Ребенок и книга» 1992 : 22-24].

Таким образом, вопросы, которые предлагаются детям в процессе беседы, побуждают их не только вспомнить содержание произведения, но и осмыслить его, выразить словом возникшие при слушании мысли и переживании.

Необходимо также иметь в виду, что вопросов, которые предлагаются детям, не должно быть слишком много. Постановка вопросов определяется содержанием конкретного произведения и педагогическими задачами. Но в любом случае они должны побуждать ребенка к размышлению, помочь ему увидеть скрытое художественное содержание.

Третья часть НОД представляет собой повторное чтение текста с целью углубления прочитанного. Она должна возратить ребенка непосредственно к тексту художественного произведения. По мнению Л.М. Гурович, в памяти детей должно остаться само произведение, а не беседа «по поводу», хотя ее продолжительность может превышать само чтение. Поэтому целесообразно закончить ознакомление с произведением повторным чтением его целиком, если оно невелико по объему, или отдельных, понравившихся детям эпизодов.

Литературное развитие дошкольников связано с формированием и развитием у детей определенных умений, которые помогут им воспринимать и понимать произведение в единстве содержания и формы.

У детей младшей группы (3-4 года) воспитывают следующие умения:

- дослушать текст до конца, понимать и эмоционально откликаться на него;
- совместно слушать текст, отвечать на вопросы воспитателя;
- соотносить имеющийся жизненный материал с фактами литературного произведения;
- устанавливать простейшие связи в произведении;
- видеть наиболее яркие поступки героя, правильно оценивать их;
- с помощью воспитателя различать жанры (в первую очередь, песенку, сказку и стихотворение);
- называть повторяющиеся характеристики персонажей (*лягушка-квакушка, мышка-норушка, лисичка-сестричка* и т.п.), повторяющиеся обращения («*Терем-теремок, кто в тереме живет?*») и действия («*Тянут-потянут, вытянуть не могут*»);

- рассматривать иллюстрации, соотносить их с фрагментами текста;

- активно участвовать в разных видах деятельности, организуемой в процессе ознакомления с произведением и после него (игровой, театральной, художественно-речевой).

У детей средней группы (4-5 лет) необходимо развивать следующие умения:

- осмысленно воспринимать литературное произведение;
- видеть в своем воображении картины, нарисованные автором;

- устанавливать в произведении разнообразные связи;
- соотносить личный опыт и опыт прочитанного;
- вычленять из цепи событий нужное и характеризовать его;
- обращать внимание на разнообразные поступки персонажей и давать им правильную характеристику;

- понимать простые, открытые мотивы поступков героев;
- определять свое эмоциональное отношение к герою и мотивировать его;

- внимательно относиться к слову в литературном произведении;

- ориентироваться в жанровой принадлежности произведения;
- выделять жанровые особенности произведения (например, уметь видеть зачин и концовку сказки, троекратные повторения каких-либо событий, словесные формулы и т.п.);

- обращать внимание на приемы комического в тексте;
- воспринимать текст без опоры на иллюстрацию или с частичным использованием ее.

У детей старшей группы (5-6 лет) предполагается формировать следующие умения:

- эмоционально относиться к героям произведения, откликаться на описываемые события;

- выражать свое отношение к персонажам и мотивировать его;

- устанавливать многообразные связи в сюжете произведения;
- не только видеть поступки, но и раскрывать переживания героев;

- понимать скрытые мотивы поступков героев;

- выражать свое отношение к персонажам и мотивировать его (строчками из произведений);
- характеризовать нравственные качества персонажей;
- различать жанровые особенности стихотворных и прозаических произведений;
- обращать внимание на язык произведения, авторские приемы изображения (эпитеты, сравнения, метафоры и т. п.);
- проявлять интерес к словесному творчеству на основе знакомых текстов, театрально-игровой деятельности, самостоятельной театрализованной игре, литературным играм, проектной деятельности.

В подготовительной группе (6-7 лет) дети начинают не только осмысливать многие произведения на уровне установления связей между внешними фактами, но и проникать в их внутренний смысл, в эмоциональный подтекст.

В связи с этим в данном возрасте должны быть сформированы следующие умения:

- проникать в смысл произведения, понимать авторскую позицию;
- не только осмысливать действия героев, но и проникать в их внутренний мир, видеть скрытые мотивы поступков;
- в своих эмоциональных оценках учитывать коллизию всего произведения, а не только его отдельные фрагменты;
- выделять композиционные особенности произведений;
- различать жанровую природу рассказов, сказок, стихотворений;
- понимать смысловую и эмоциональную роль слова в произведении;
- воспринимать текст без опоры на иллюстрацию, с учетом достаточно высокого уровня развития воссоздающего воображения;
- активно участвовать в проектной деятельности, литературных вечерах, литературных гостиных, театрализованной деятельности по мотивам литературных текстов;
- проявлять интерес к научно-популярной литературе.

Таким образом, мы видим постепенно возрастающие возможности детей при ознакомлении с фольклорными и литературными произведениями. Перечисленные умения способствуют не только литературному развитию детей, но и развитию у них интереса к книге.

Вопросы для самоконтроля и самооценки

1. Как вы понимаете термин «литературное развитие ребенка»?
2. В чем проявляется специфика литературного развития в период дошкольного детства?
3. Докажите, что восприятие произведения каждым человеком – это его сотворчество с писателем.
4. Докажите необходимость организованной читательской деятельности ребенка в дошкольном возрасте.
5. Выделите характерные черты восприятия произведения художественной литературы детьми дошкольного возраста, негативно сказывающиеся на качестве данного процесса.
6. Обозначьте положительные моменты, являющиеся также следствием наивно-реалистического восприятия ребенком произведений словесного искусства, которые необходимо сохранять как лучшие черты, присущие дошкольнику.
7. Расскажите об особенностях восприятия произведения в разных возрастах дошкольного детства и связанных с ними задачах ознакомления детей с произведениями художественной литературы и фольклора.
8. Будет ли одинаковым восприятие одного произведения и его героев-персонажей разными детьми одного возраста? Свой ответ обоснуйте.
9. Какими средствами можно осуществлять литературное развитие дошкольников с учетом требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования?
10. Перечислите и охарактеризуйте методы литературного развития детей младшего дошкольного возраста.
11. Перечислите и охарактеризуйте методы литературного развития детей среднего дошкольного возраста.
12. Перечислите и охарактеризуйте методы литературного развития детей старшего дошкольного возраста.
13. С какими образовательными областями, выделенными в ФГОС ДО, могут коррелировать задачи литературного развития дошкольников?

14. Выделите категории вопросов, предлагаемых детям в процессе аналитической беседы по тексту. С какой целью и когда проводится такая беседа?

15. В чем заключается подготовка воспитателя к чтению или рассказыванию детям художественных произведений?

16. Как вы считаете, когда следует сопровождать чтение и рассказывание беседой (в начале, в процессе, в конце)? В каких случаях и с какой целью можно организовывать беседы перед чтением и рассказыванием художественного произведения?

17. Почему после чтения новых произведений не следует сразу проводить беседу по содержанию прочитанного?

18. Какие формы работы с книгой можно использовать в процессе непосредственно образовательной деятельности (НОД)?

19. Какие формы работы с книгой можно использовать вне образовательных ситуаций?

20. Для решения каких задач используется метод моделирования в процессе ознакомления с художественной литературой? Охарактеризуйте данный метод.

21. Раскройте специфику проектной деятельности. В чем привлекательность этого метода для литературного развития детей?

Дополнительная литература

1. Акулова, О. В., Гурович, Л. М. Образовательная область «Чтение художественной литературы». Как работать по программе «Детство» : учебно-методическое пособие / научн. ред. А. Г. Гогоберидзе. – СПб. : ООО «Издательство «Детство-пресс» ; М. : ТЦ «Сфера», 2013. – 192 с.

2. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус Вопросы теории и истории эстетики. – М. : Искусство, 1968. – С. 55-68.

3. Берхин, Н. Б. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С.155-160.

4. Виноградова, Н. А., Микляева, Н. В. Интерактивная предметно-развивающая среда детского сада : учебное пособие. – М. : Перспектива, 2011.

5. Выготский, Л. С. Психология искусства. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.

6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под редакцией и со вступительной статьей В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
7. Гриценко, З. А. Литературное образование дошкольников : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с.
8. Гурович, Л. М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду // Содержание обучения и воспитания детей в детском саду. – Л., 1978. – С. 81-89.
9. Маранцман, В. Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия в читательском восприятии // Психологические проблемы чтения : сб. научн. трудов / Ленинградский институт культуры. – Л., 1981. – Т. 62. – С. 143–153.
10. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб. : «Специальная литература», 1996. – С. 40-85.
11. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова. – М. : АРКТИ, 2005. – 96 с.
12. Ребенок и книга : кн. для воспитателя дет. сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова. – М, 1992. – 62 с.
13. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. Отделение педагогики. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – № 11. – С. 7-26.
14. Чуковский, К. И. От двух до пяти // К. И. Чуковский Стихи и сказки. От двух до пяти. – М. : Планета детства, 1999. – 607 с.
15. Ушакова, О. С, Гавриш, Н. В. Знакомим дошкольников с литературой. Конспекты занятий. – М. : ТЦ «Сфера», 2005. – 224 с.

ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ

Дошкольное детство – периода первоначального становления личности, овладения ребенком социальным опытом, в том числе опытом реализации языковых средств в речевой деятельности.

Задача педагогов дошкольных учреждений состоит в создании условий для освоения им содержания образовательной области «Речевое развитие». Но создать комфортные условия невозможно без знания особенностей развития каждого ребенка, что может быть обеспечено проведением диагностики. В ФГОС ДО заявлено, что «при реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическими работниками в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования)». В этом же документе указывается, что «результаты диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач: индивидуализация образования (в том числе, поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития); оптимизации работы с группой детей».

Диагностика – это процесс оценивания развития ребенка, осуществляемый с помощью комплекса методик.

Выделяют несколько принципов организации диагностической работы:

1. Принцип законности. Диагностика должна проводиться на законных основаниях, с учетом нормативно-правовых документов («Конвенции о правах ребенка», Закона «Об образовании в РФ» и т.д.), при наличии согласия родителей или законных представителей ребенка;

2. Принцип научности. Диагностика должна опираться на научные исследования. Программы диагностической работы должны быть научно обоснованы, т.е. должны включать основные теоретические положения, послужившие базой для ее составителей, с указанием авторов и публикаций. Если педагоги сами разрабатывают диагностические методы, они должны дать информацию об их валидности и надежности, о времени их реализации.

3. Принцип этичности. Диагностика должна проводиться с соблюдением этических норм и правил. Она должна быть беспристрастной (т.е. носить объективный характер), конфиденциальной (полученные результаты должны храниться в тайне), к тому же необходимо согласие ребенка на совместную деятельность.

4. Принцип оптимальности. Данный принцип предполагает, что достаточное количество информации должно быть получено минимальными усилиями [Диагностика в детском саду... 2003].

А.А. Павлова, Л.А. Шустова подчеркивают, что речь детей изучается по разным направлениям: во-первых, при изучении интеллектуальной деятельности как одного из показателей умственного развития (в рамках одного направления диагностика проводится лишь по функциям, непосредственно указывающим на уровень интеллектуального развития: это понимание чужой и осознание своей речи, наполненность лексикона, грамматический строй речи); во-вторых, при исследовании собственно речи во всех аспектах (фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом) [Павлова, Шустова 1987].

Диагностика речевого развития дошкольников проводится для решения следующих задач:

- для определения состояния речи детей;
- для определения динамики речевого развития;
- для определения перспектив развития той или иной стороны речи;
- для определения соответствия (несоответствия) речевого развития возрастным возможностям ребенка.

Для понимания сущности речевой диагностики необходимо представить, какие компоненты речи наиболее важны для изучения. Как показали исследования А.Г. Арушановой, А.И. Максакова, Е.М. Струниной, Т.В. Уртайкиной, О.С. Ушаковой и др., при диагностике словаря ребенка необходимо обращать внимание на его количественный и качественный состав, на понимание ребенком значения слова, в том числе многозначного, степени его обобщенности, на владение детьми парадигматическими связями слов, на умение пользоваться выразительными средствами языка и употреблять их в связной речи. С этой целью детям предлагаются задания на называние предметов и картинок, на сравнение и классификацию предметов, на дополнение заданного тематического ряда, на называние предмета по его описанию, на подбор синонимов, антонимов, на составление предложений с заданным словом и др.

Для обследования грамматического строя речи педагог дает задания, направленные на выявление понимания детьми грамматических конструкций, на составление предложений с заданными сло-

вами или по картинке, на дополнение сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, на словообразование. Фонетические особенности речи обследуются при выполнении детьми заданий на произнесение звуков в разных позициях, на дифференциацию звуков, на сравнение слов по звуковому составу, на запоминание звуковых и слоговых структур [М.Ф. Фомичева]. Уровень развития связной речи устанавливается на основе анализа детских рассказов пересказов текстов произведений литературы и фольклора.

Основной метод диагностики – наблюдение. Диагностика проводится индивидуально, беседа не должна превышать 15 минут. Интервал между работой с каждым дошкольником – 2-3 минуты. Это время необходимо для того, чтобы сменить дидактический материал в случае его использования. Если диагностику проводит незнакомый с детьми взрослый, то он должен заранее познакомиться с ними, установить эмоциональный контакт с детьми.

Задания следует давать в интересной форме, привлекать к ним внимание ребенка различными средствами: наглядностью, интонацией. Правильные ответы ребенка должны вызывать одобрение, поддержку со стороны взрослого. В случае возникшего у ребенка затруднения не нужно показывать ему, что он не справился с заданием; задание нужно выполнить вместе, чтобы ребенок получил искомый ответ. Например, если ребенок не смог назвать обобщающее слово, то слово называет взрослый; ребенок не смог сравнить, какое слово длиннее, слова сравнивает взрослый и показывает ребенку, как это нужно делать. В протоколе педагог фиксирует, что задание не выполнено. Лучше всего предлагать детям задания при рассматривании хорошо знакомых игрушек или предметов. Если берутся изолированные слова (без наглядности), их значение должно быть известно детям.

По результатам диагностики уточняется программа педагога, определяются корректирующие мероприятия, проводится информирование родителей.

Вопросы для самоконтроля и самопроверки

1. Определите, с какой целью проводится диагностика речевого развития детей?
2. Какие принципы учитываются при диагностике речевого развития ребенка?

3. Подберите материал для диагностики словаря детей младшего дошкольного возраста.
4. Подберите материал для диагностики словаря детей среднего дошкольного возраста.
5. Подберите материал для диагностики словаря детей старшего дошкольного возраста.
6. Подберите дидактические упражнения для диагностики грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста.
7. Подберите дидактические упражнения для диагностики грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.
8. Укажите критерии оценивания уровня владения детьми среднего дошкольного возраста описательным рассказом.
9. Укажите критерии оценивания уровня владения детьми старшего дошкольного возраста рассказом из личного опыта.
10. Подберите задания для диагностики звуковой культуры речи детей среднего дошкольного возраста.
11. Подберите задания для диагностики звуковой культуры речи детей старшего дошкольного возраста.

Дополнительная литература

1. Арушанова, А. Г., Юртайкина, Т. М. Методика обследований речевого развития // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7. – С. 25-29.
2. Даскалова, Ф. Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. – М., 1989.
3. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении. – Ростов н/Дону : «Феникс», 2004. – С. 86-89.
4. Макарова, В. И., Ставцева, Е. А., Едакова, М. Н. Диагностика развития дошкольника. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.
5. Максаков, А. И. Обследование состояния развития речи детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 2. – С. 74-79.

6. Максаков, А. И. Обследование состояния развития речи детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 3. – С. 57-62.
7. Павлова, А. А., Шустова, Л. А. Методика выявления особенностей речевого развития детей // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С.123-129.
8. Ушакова, О. С., Струнина, Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
9. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
10. Яшина, В. И. Изучение уровня подготовки детей к школе // Спецкурс: Диагностика готовности детей к обучению в школе. – М. : [б. и.], 1994. – С. 24-34.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ **ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Студент Института педагогики и психологии детства за период обучения выполняет две курсовые работы и выпускную квалификационную работу. В процессе их написания студент овладевает необходимыми умениями, свидетельствующими о готовности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности:

- умением анализировать научную литературу и обобщать результаты научных исследований;
- умением анализировать современный педагогический опыт;
- умением квалифицированно оценивать имеющиеся диагностические материалы и реализовать их в собственной педагогической практике;
- умением выполнять количественный и качественный анализ результатов диагностики;
- умением строить образовательный процесс с учетом различных факторов;
- умением систематизировать и логично излагать информацию.

При написании курсовых работ и выпускной квалификационной работы студент демонстрирует использование теоретических знаний и практических навыков, полученных при освоении профессиональной образовательной программы. Обратите внимание, на официальном сайте УрГПУ размещено «Положение о выпускной квалификационной работе» (раздел «Образовательная деятельность»).

Основные правила написания курсовых работ и выпускной квалификационной работы

Структура научно-исследовательской работы

Курсовая и выпускная квалификационная работа предполагают обязательные структурные компоненты: титульный лист, содержание, введение, основную часть, заключение, список литературы. Работа может включать приложения. В тексте работы должны иметься ссылки на каждое приложение, а в содержании каждое приложение приводится с указанием его номера и страниц, на которых оно расположено. При оформлении титульного листа целе-

сообразно уточнить сведения о научном руководителе, чтобы правильно указать эту информацию, и точное название кафедры, т.к. студент иногда допускает следующие *ошибки*: неверно указывает кафедру, на которой выполнялась работа, приводит неверные или неполные сведения о научном руководителе, вместо указания собственного имени и отчества пишет инициалы.

Содержание помогает в общем виде представить ВКР, увидеть соразмерность ее частей, найти необходимый фрагмент текста. Содержание с указанием страниц нужно размещать после титульного листа, так как у читателя сразу складывается представление о работе. В содержании должны быть отражены все рубрики, выделенные в тексте работы (образец титульного листа и содержания представлены на сайте УрГПУ, документ «Положение о выпускной квалификационной работе»).

При оформлении содержания встречаются следующие *ошибки*: не указываются страницы, на которых расположены части текста, название глав или параграфов в тексте не совпадает с содержанием, указанные в содержании номера страниц не совпадают с реальным делением текста на главы и параграфы.

При назывании параграфов собственно исследовательской главы *ошибкой* является, если в название выносятся этапы проектной или опытно-поисковой работы, не отражающие ее специфику. Например: 2.1. Констатирующий этап исследования, тогда как, например, название должно быть: 2.1. Диагностика умений связной речи у детей среднего дошкольного возраста.

Образец оформления титульного листа

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

**Развитие звуковой культуры речи детей
младшего дошкольного возраста в продуктивных
видах деятельности**

Выпускная квалификационная работа

Выпускная квалификационная
работа допущена к защите
Зав. кафедрой: _____

дата

подпись

Исполнитель:
Иванова Светлана Ивановна,
обучающийся ____ группы

подпись

Руководитель ОПОП:

подпись

Научный руководитель:
Петрова Ирина Александровна,
канд. филол. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
1.1. Особенности психического развития детей младшего дошкольного возраста.....	8
1.2. Развитие звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста.....	12
1.3. Продуктивная деятельность детей младшего дошкольного возраста.....	17
1.4. Методы и приемы развития звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста.....	21
1.5. Анализ программ ДОУ в аспекте развития звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности.....	24
ГЛАВА 2. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	31
2.1. Диагностика звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста.....	31
2.2. Описание продуктивной деятельности детей младшего дошкольного возраста, направленной на развитие звуковой культуры речи	38
2.3. Диагностика звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста по результатам опытно-поисковой работы.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Материалы для диагностики звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста.....	64

Курсовая работа в среднем составляет 30 страниц. Общий объем ВКР должен составлять 50-60 страниц без учета приложений. При написании курсовой работы студент выполняет реферативный анализ порядка 30 источников, при написании ВКР – порядка 50-60. Объем курсовой работы и ВКР не может сильно отличаться от рекомендуемого, т.к. при написании курсовой работы и ВКР студент показывает умение систематизированно, обобщенно и логично излагать материал.

Текст курсовой работы и ВКР представляется на одной стороне белой писчей бумаги формата А4 (210х297), выполняется печатным способом с использованием компьютера и принтера через полтора интервала. Шрифт Time New Roman, кегль 14. Примерное количество знаков на странице – 1500-1700. Поля используются по всем четырем сторонам печатного листа: левое поле – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее и нижнее – по 20 мм. Каждый абзац должен начинаться с красной строки. Абзацный отступ – 1,25 см от левого поля листа и должен быть неизменным во всем тексте работы.

Текстовая часть должна быть расчленена на главы и параграфы, заголовки которых пишутся над серединой текста. После них точка не ставится. Перенос слов в заголовках не допускается.

Нумерация страниц начинается с титульного листа, на котором цифра «1» не проставляется. На следующей странице («Содержание») проставляется цифра «2». Далее весь последующий текст, включая список использованной литературы и приложения, нумеруется по порядку до последней страницы. Порядковый номер страницы печатается по центру внизу страницы.

Обратите внимание: во всей работе, включая сноски, текст выравнивается по ширине рабочего поля листа и переносится по правилам орфографии русского языка. Не допускается увеличение интервала между абзацами.

Рекомендуется такое соотношение частей текста:

введение – примерно 10% от общего объема;

теоретическая часть – от 25 до 30% от общего объема в зависимости от целевой направленности исследования и глубины проработки теоретических вопросов;

аналитическая часть (констатирующий этап опытно-поисковой работы) – 15%;

формирующий этап опытно-поисковой работы – 25-30%;

контрольный этап опытно-поисковой работы – 10%;
заключение – 5%.

Введение

Введение является очень важной частью научной работы, поскольку оно содержит программу будущего исследования. Во введении обосновывается актуальность данного исследования, определяются проблема исследования и степень ее разработанности, объект, предмет, цель, задачи исследования, методы исследования, описывается структура ВКР.

В обосновании актуальности ВКР традиционно используются следующие аргументы: проблематика работы должна быть актуальна с позиции общества, поэтому при аргументации актуальности необходимо обращаться к нормативным документам (закону «Об образовании в РФ», ФГОС ДО и т.п.), отражающим тенденции в современном образовательном процессе. Работа должна быть актуальна с позиций науки, в рамках которой проводится исследование, поэтому необходимо в самом общем виде определить круг вопросов, рассматриваемых учеными в связи с проблемой предстоящего исследования, указать фамилии ученых, занимающихся данной проблемой, а их труды проанализировать в первой главе и отразить в списке литературы. Актуальность исследования также может быть аргументирована с позиции практической деятельности педагога. Приведем пример.

Тема ВКР: *«Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу»*. При обосновании актуальности данной темы обращаемся к ФГОС ДО, где как направление в содержании образовательной области «Развитие речи» выделяется развитие речи, отмечаем, что процесс развития связной речи и методика развития связной речи изучаются такими учеными, как Л.В. Ворошнина, Э.П. Короткова, О.С. Ушакова и др., что в практике дошкольного образования педагог испытывает трудности при оказании методической помощи детям в развитии связной речи.

Приведенные аргументы определяют цель научно-исследовательской работы, которая может формулироваться следующим образом (с учетом темы, ранее приведенной в качестве примера):

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание непосредственной образовательной деятельности (НОД) по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу.

Объект – это то, на что направлена исследовательская деятельность субъекта. В исследовательских работах по педагогике объектом выступают какие-либо составляющие образовательного процесса. Например:

Объект исследования – процесс развития связной речи детей среднего дошкольного возраста.

Предмет – это условия, отношения, закономерности, которым подчиняется объект, то, с помощью чего в объект могут быть внесены изменения. Например, **предмет исследования** – содержание НОД по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу.

Объект и предмет исследования обусловлены его целью, как и методы исследования, которые соотносятся с предметом и целью исследования.

Приведенные аргументы, значимые с точки зрения общества, науки и педагогической практики, находят отражение в задачах исследования и в его содержании. При определении задач исследования обычно используется такая формулировка: «В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи...».

Научно-исследовательская работа предполагает такие **задачи**:

1. Изучение и обобщение литературы по проблеме исследования (например, *изучить литературу по проблеме овладения детьми среднего дошкольного возраста навыками связной речи*);
2. Подбор диагностического инструментария ... (например, *подобрать диагностику по определению уровня владения детьми среднего дошкольного возраста умениями связной речи*);
3. Разработка того методического продукта, с помощью которого можно влиять на объект, в данном случае на процесс развития связной речи детей дошкольного возраста (например, *разработать содержание НОД по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу*);
4. Осуществление опытно-поисковой работы по реализации того, что предложено автором ВКР, того, что обозначено как

предмет исследования (например, *реализовать содержание НОД по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу*);

5. Оценка результативности того, что предложено автором ВКР (например, *оценить результативность реализации содержания НОД по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу*).

Научный метод является способом достижения цели исследования. В курсовой и ВКР для достижения поставленной цели используются теоретические методы (изучение и анализ литературы, анализ и обобщение педагогического опыта, анализ и обобщение материала, полученного в ходе опытно-поисковой работы) и эмпирические (анкетирование, диагностика, беседа, наблюдение, тестирование, самооценка, математическая обработка данных, опытно-поисковая работа, анализ детских высказываний). В совокупности методы научного исследования, реализованные в работе, направлены на получение научного результата и его интерпретацию.

Остановимся на краткой характеристике некоторых методов. Изучение и анализ литературы необходимы для определения теоретических основ исследования: психологических, педагогических, лингвистических, выяснения степени изученности вопроса. В анализе литературы важно выделить мало разработанные и дискуссионные положения, выразить свое отношение к авторским позициям и выводам. Метод анализа и обобщения используется на всех этапах исследования и позволяет сделать выводы на каждом из этапов и по работе в целом.

Наблюдение проводится, когда необходимо выявить, как осуществляется речевая деятельность детей в различных ситуациях (например, наблюдение за детьми в игровой деятельности проводится с целью определить, как в игровой деятельности реализуются коммуникативно-речевые умения детей), как осуществляется деятельность педагога (например, наблюдения за оценочной деятельностью педагога с целью определить, какие оценочные высказывания использует педагог в своей деятельности).

Опытно-поисковая работа – это внесение преднамеренных изменений в образовательный процесс с целью выявить результативность этих изменений. Опытно-поисковая работа является разновидностью эксперимента. Методический эксперимент – органи-

зованная для решения образовательной проблемы деятельность, протекающая в течение ограниченного промежутка времени. Методический эксперимент выполняется в соответствии с планом обучения. В ходе методического эксперимента обязательно сопоставление данных в начале эксперимента и по его завершению.

Методы исследования можно описать следующим образом.

Например, **методы исследования** – *изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы и нормативных документов по проблеме исследования, изучение и анализ педагогической практики развития связной речи детей, диагностика по определению уровня владения детьми среднего дошкольного возраста умениями связной речи, опытно-поисковая работа, математическая обработка данных диагностики и их качественный анализ.*

Во введении описывается также **структура ВКР**.

Обратите внимание: рекомендуется жирным шрифтом выделять слова, обозначающие выше перечисленные позиции: актуальность, тема, цель и т.д.

Введение и заключение составляют не более чем одну третью часть работы.

Во введении иногда встречаются *ошибки*: задачи не отражают содержание исследовательской работы, при определении актуальности нет аргументов, связанных с нормативными документами, степенью разработанности данной темы: отсутствуют ссылки на ученых, занимающихся данной проблемой, автор опирается на собственные эмоции, взгляды, но не на те позиции, что перечислялись ранее.

Основная часть ВКР

Основной текст включает в себя главы и параграфы, раскрывающие основные этапы исследования проблемы. Каждый структурный элемент основного текста должен иметь порядковый номер. Введение, список использованной литературы и заключение не нумеруются.

Каждая глава и параграф должны иметь сформулированное название, отражающее сущность содержания. Главы должны быть самостоятельными структурными частями ВКР, каждая из которых содержит вступление, основное содержание и выводы. Главы и параграфы должны быть логически связаны друг с другом.

Основная часть ВКР традиционно состоит из двух глав: в первой главе освещаются теоретические основы исследования, во второй главе – опытно-поисковая работа. Главы последовательно нумеруются арабскими цифрами; после цифры ставится точка и делается один пробел перед текстом названия главы. Основная часть ВКР начинается с новой страницы, при этом запись оформляется так, например:

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каждая новая глава начинается с новой страницы: это же правило относится к другим основным структурным частям работы (введению, заключению, списку использованной литературы, приложениям).

Расстояние между названиями глав и последующим текстом должно равняться трем интервалам. Такое же расстояние выдерживается между заголовками главы и параграфа и между параграфами.

Новый параграф внутри одной главы начинается на той же странице, на которой закончился предыдущий.

Название глав и параграфов целесообразно выделять полужирным шрифтом. *Обратите внимание:* названия глав и параграфов в тексте работы должны совпадать с содержанием.

Анализ теоретических основ исследования

Первая глава отражает теоретический этап исследования, когда обучающийся обрабатывает исходные психолого-педагогические, лингвистические, методические теории. Это переработка текстов-первоисточников, приводящая к систематизации, обобщению известных студенту научных положений. Благодаря систематизации и обобщению выполняется анализ соответствующих научных теорий, делаются научные выводы. В этой части работы разворачиваются те позиции, которые обозначаются студентом во введении, когда он говорит об актуальности данной проблемы. Главная задача первой главы – проблемный анализ темы, поэтому в каждом параграфе материала должен быть отобран с учетом темы исследования.

С позиции жанров научной литературы первая глава – это обзорный индикативный реферат, так как эта глава создается на основе множества текстов, объединенных общими темами и сходными про-

блемами, и не предполагает полное изложение первоисточника. В первоисточнике выделяется лишь информация, связанная с темой исследования. Например, в первой главе анализируются источники, объединенные общей темой «Особенности психического развития детей определенной возрастной группы», источники, объединенные темой «Особенности речевого развития детей определенной возрастной группы» и т.п. *Обратите внимание*, что Вы описываете не все особенности психического, речевого развития, а только те, с учетом которых Вы будете строить опытно-поисковую работу, проводить методический эксперимент. Например, с учетом темы «Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу» при описании особенностей психического развития детей целесообразно остановиться на таких психических процессах, как внимание, память, мышление, поскольку эти процессы определяют, как ребенок овладевает связной речью, но не нужно рассматривать агрессивное поведение детей данного возраста.

В этой главе определяются базовые для исследования понятия. Они должны быть приведены со ссылкой на авторитетные источники, специальные словари. Не рекомендуется использовать разные термины для обозначения одного и того же явления. В научном тексте многократное повторение термина не является речевой ошибкой.

В конце каждого параграфа должны быть выводы с учетом темы исследования. Глава также завершается выводами, на основании которых можно судить: что разработано в рамках данной темы, а что требует дальнейшего рассмотрения. Выводы в конце первой главы должны подготовить содержание второй опытно-поисковой главы.

Как уже отмечалось, первая глава является реферативной. Она предполагает не только обращение к позиции различных ученых в определении того или иного явления, но и правильное оформление ссылок на труды этих ученых. Ссылки включаются в текст работы (подстрочные ссылки практически не используются) и содержат информацию о номере источника в списке литературы. При цитировании указание на номер страницы обязательно. Обращаясь к какому-либо источнику, в первую очередь фиксируйте библиографическую информацию для дальнейшего оформления списка литературы. Нужно помнить, что учебники для студентов вуза уже содержат аналитический обзор литературы и ссылаться на эти учебники некорректно.

Общие требования к цитированию:

- текст цитаты заключается в кавычки и приводится в той грамматической форме, в какой он дан в источнике, с сохранением особенностей авторского написания;

- цитирование должно быть полным, без произвольного сокращения цитируемого текста и без искажений мысли автора; пропуск слов, предложений, абзацев при цитировании допускается без искажения цитируемого текста и обозначается многоточием в угловых скобках;

- допускается не прямое цитирование; при этом следует быть предельно точным в изложении мысли автора и дать соответствующие ссылки на источник;

- каждая цитата должна сопровождаться ссылкой на источник, библиографическое описание которого должно приводиться в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.-2008 («Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»).

Приведем примеры того, как может оформляться ссылка на позицию автора.

В тексте:

Дети способны восстанавливать внутреннюю форму слов, которые в ходе развития языка подверглись деэтимологизации, т.е. видеть связь со стрелами в глаголе «стрелять», с травой – в глаголе «отравить»... [21, с. 59].

В затекстовой ссылке (т.е. в списке литературы):

21. Цейтлин С.Н. *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*. М.: Знак, 2009. 592 с.

Если в тексте встречаются отсылки к нескольким книгам одного автора, то оформление ссылки в тексте может содержать указание на год издания.

В тексте:

[Цейтлин, 2007, с. 202].

В затекстовой ссылке:

22. Цейтлин С.Н. *Семантическая категория посессивности в русском языке и ее освоение ребенком // Семантические категории в детской речи*. СПб.: «Нестор-История», 2007. С.201-220.

Очень редко при наличии коллективной работы, выполненной под общей редакцией и изданной именно таким образом, приводится указание на саму работу. В отсылке допускается сокра-

щать длинные заглавия, обозначая опускаемые слова многоточием с пробелом до и после этого предписанного знака. Например:

В тексте:

При определении значения фразеологизмов мы обращались к «Большому фразеологическому словарю русского языка» [Большой фразеологический словарь ...].

В затекстовой ссылке:

3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред.: В.Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с.

В списке литературы информация об этом источнике будет приведена среди источников на букву Б.

Обратите внимание: точка ставится после оформленной ссылки. Ссылки оформляются с использованием одного вида скобок во всем тексте. Все работы, на которые Вы ссылались, должны быть представлены в списке литературы. При оформлении ссылок используется принцип единообразия для всего документа.

При написании параграфов теоретической главы работа должна быть организована следующим образом: подбирается материал для написания параграфа, продумывается его план, определяются основные идеи с учетом логики всей работы. Затем проводится уточнение отдельных частей и предложений, вносятся необходимые коррективы. Уточнением содержания параграфа, внесением корректив лучше заниматься через некоторый промежуток времени, что дает возможность увидеть текст «со стороны».

Научно-исследовательская работа, направленная на решение методической проблемы, предполагает обращение к программам дошкольного образования, методическим разработкам. К анализу этих методических материалов предъявляются ранее обозначенные требования. Анализируя программы и методические разработки, нужно четко определить, в каком аспекте, для выявления каких позиций проводится этот анализ. Не следует переписывать содержание программ. Среди целей и задач, обозначенных в программе, нужно выделить те, которые связаны с темой исследования.

Например, в рамках темы *«Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу»* студенту необходимо определить, как определяется задача развития связной речи детей среднего дошкольного возраста, какие

именно умения должны формироваться у детей при реализации этой программы. А также нужно определить, как решается эта задача, в каких видах деятельности детей, в каких режимных моментах, на каком речевом материале, как используется пересказ для решения задачи развития связной речи детей.

Обратите внимание: объектом анализа являются несколько программ дошкольного образования (обычно 2-3). При этом студент делает выводы в результате анализа каждой программы и обобщающие выводы по анализу всех программ, осуществляя их сопоставление. Анализируя программные материалы, студент получает аргументы, которые в дальнейшем используются при определении содержания диагностики и формирующего этапа опытно-поисковой работы. Диагностируемые умения, навыки, знания, представления должны соотноситься с возрастными возможностями ребенка – возрастные возможности учтены и отражены в программах. Формирующий этап исследования необходимо связывать с программным содержанием работы в том или ином направлении.

Таким образом, на основании текста первой главы можно судить, насколько студент знаком с литературой по теме исследования, умеет систематизировать источники, критически их рассматривать, выделять в них главное, систематизировать полученную информацию, располагать ее в определенной последовательности.

Первая глава завершается выводами, отражающими выводы, содержащиеся в параграфах.

При написании первой главы ВКР студенты часто допускают следующие *ошибки*: определяя понятия, обращаются к толковым словарям русского языка, а не к специальным словарям; используют разные термины для обозначения одного и того же понятия. Переписывают фрагменты чужого текста без указания автора и без какого-либо анализа; приводят чужие высказывания без указания автора; не выстраивают логическую связь между фрагментами текста. Ссылаются на содержание учебников для вуза. Выводы по параграфам либо отсутствуют, либо не связаны с темой исследования. Отсутствуют выводы, завершающие главу, либо в выводах нет обобщения. Студенты не используют языковые средства, показывающие, что идет реферативное изложение, обобщение и анализ литературы; неверно оформляют вторичное цитирование; работы авторов, на которые ссылается студент в тексте главы, отсутствуют в

списке литературы. Студенты не фиксируют библиографическую информацию или фиксируют ее не в полном объеме, без учета требований к оформлению списка использованной литературы. Подменяют пересказом или списыванием анализ программ и методических разработок, не сопоставляют их содержание.

Обратите внимание: недопустимо использовать в тексте работы материал, заимствованный полностью или частично из любых других источников без соответствующей ссылки. В случае обнаружения намеренного плагиата в тексте данная работа не допускается до публичной защиты.

Аналитическое описание опытно-поисковой работы

Описание опытно-поисковой работы содержится во второй главе исследования, которая нередко так и называется: *«Опытно-поисковая работа по развитию..., формированию..., по реализации педагогических условий ...»* и т.п. Логика опытно-поисковой работы определяет наличие в данной главе трех обязательных параграфов, отражающих констатирующий, формирующий и контрольный этапы опытно-поисковой работы. Каждый параграф завершается выводами по его содержанию. Проектная работа не предполагает реализацию того, что разработано автором, поэтому в ней во второй главе содержится два параграфа.

Первый параграф содержит количественный и качественный анализ диагностики тех знаний, умений, представлений, формированием, совершенствованием которых Вы будете заниматься на формирующем этапе. *Например, при обучении детей связной речи диагностируются умения связной речи; решая проблему обогащения словаря детей языковыми средствами выразительности, обучающийся диагностирует наличие в речи этих средств и то, как понимают дети значение единиц, являющихся средствами выразительности.*

Диагностируемые знания, умения, представления и т.п. должны быть ранее описаны в тексте первой главы при определении особенностей ребенка данного возраста. Например, умения связной речи детей среднего дошкольного возраста должны быть описаны в тексте первой главы при определении особенностей речевого развития детей среднего дошкольного возраста.

В первом параграфе второй главы нужно четко определить цель диагностики, показать, какие именно знания, умения, представления и т.п. диагностируются, описать методику диагностики и то, как проводилась диагностика. Разработка методики диагностики не входит в задачи студента. Задача студента – подобрать методику диагностики, соответствующую его целям, или адаптировать имеющиеся диагностики с учетом целей своего исследования. Нужно четко указывать, где проводилась диагностика, какое количество детей принимало в ней участие. Результаты диагностики количественно и качественно анализируются, для чего необходимо определить критерии и показатели уровня овладения детьми знаниями, умениями, представлениями. Например, уровни овладения детьми умениями связной речи, уровни развития словаря и т.п. При разработке критериев и показателей помним: критерий – это аспект оценивания, показатель – мерка для оценивания. *При оценивании уровня овладения детьми среднего дошкольного возраста умениями связной речи в качестве критериев могут выступать: умение с опорой на образец педагога начать рассказ, умение с опорой на образец педагога завершить рассказ, умение с опорой на образец педагога использовать при рассказывании интонационные средства выразительности.* Каждый критерий соотносится с определенным набором показателей. Количество показателей зависит от того, сколько уровней Вы выделяете. Обычно выделяются три уровня: высокий, средний, низкий. Иногда в название уровней включается их качественная характеристика: продвинутый, достаточный, тревожный (критический). Рассмотрим, как связаны критерии и показатели на примере оценивания уровня овладения детьми среднего дошкольного возраста умениями связной речи.

Критерий – умение с опорой на образец педагога начать рассказ. Показатели: ребенок без затруднений и помощи взрослого начинает рассказ (показатель высокого уровня); ребенок начинает рассказ, но иногда испытывает потребность в подсказывающих репликах взрослого (показатель среднего уровня); ребенок не может начать рассказ, даже если взрослый предлагает подсказывающие реплики (показатель низкого уровня). Аналогично могут быть представлены другие критерии.

На основании выделенных критериев и показателей описываем уровни овладения детьми среднего дошкольного возраста умениями связной речи.

Выделение показателей по всем критериям позволяет описать каждый уровень, т.е. в описание уровня включаются все принадлежащие ему показатели. Таким образом, студент создает некое идеальное представление уровней. После проведения диагностики автор определяет, как распределены дети по обозначенным уровням (сколько детей на каком уровне находится), и вносит коррективы в описание уровней. Реальные дети несколько отличаются от предварительной характеристики уровней, поэтому нужно описать, что отличает детей, находящихся на высоком уровне, среднем, низком. Результаты диагностики могут быть представлены в виде рисунка.

Описание формирующего этапа опытно-поисковой работы содержит представление того, что разработано и апробировано самим студентом: комплекса упражнений, содержания НОД, комплекса заданий, комплекса мероприятий и т.п. Главное – представить этот материал в общем виде, показать подходы, принципы, теоретические основы, с учетом которых создавался данный комплекс (эти основы решения обозначенной проблемы должны быть описаны в теоретической части работы). Содержание формирующего этапа определяется также результатами диагностики. При этом важно, чтобы приведенное содержание было направлено на решение ранее обозначенных задач.

Если работа носит опытно-поисковый характер, завершается вторая глава описанием контрольной диагностики. При проведении контрольной диагностики можно опираться на те же методики, критерии и показатели, которые использовались на констатирующем этапе работы. В таком случае описание диагностики не требуется, нужен лишь количественный и качественный анализ результатов. При необходимости в диагностический материал могут быть внесены изменения: дополнены критерии и показатели, изменен материал, используемый при проведении диагностики. Обязательно сопоставление результатов диагностики на контрольном и констатирующем этапах, выявление динамики в распределении детей по уровням и объяснение этой динамики. Положительная динамика не обязательно должна быть ярко выраженной, т.к. опытно-поисковая работа проводится в ограниченный промежуток времени.

Например, Вы говорите о том, что количество детей, находящихся на низком уровне развития связной речи, уменьшилось. Но поскольку некоторые дети по-прежнему остаются на низком уровне, нужно прокомментировать, а какие изменения произошли и с этими детьми. Комментарий может выглядеть следующим образом: *«Часть детей по-прежнему остается на низком уровне развития умений связной речи. Но эти дети могут с помощью педагога начать рассказ, завершить его, хотя завершение не соотносится с темой, они обращают внимание на средства выразительности в рассказах других детей».*

Результаты контрольной диагностики также могут быть представлены в виде рисунка. Целесообразно представить рисунок, на котором в сопоставлении приводятся результаты констатирующей и контрольной диагностики.

На основании текста второй главы можно судить, насколько студент владеет диагностическими методиками, понимает результаты диагностики, может выстраивать образовательный процесс с учетом конкретных ситуаций, отраженных, в частности, в результатах диагностики.

Вторая глава, как и первая, заканчивается выводами, отражающими выводы, содержащиеся в параграфах.

При написании второй главы ВКР студенты часто допускают следующие *ошибки*: диагностируют знания, умения, представления и т.п., необходимость диагностирования которых не подготовлена текстом первой главы, или диагностируют знания, умения, представления и т.п., которые в дальнейшем не формируются, не совершенствуются. На формирующем этапе опытно-поисковой работы не обращаются к тем умениям, знаниям, представлениям, которые диагностировали на констатирующем этапе. Содержание диагностики на контрольном этапе не соотносится с содержанием диагностики на констатирующем этапе. Ограничиваются количественным анализом результатов диагностики.

При написании основной части ВКР студенты часто допускают следующие *ошибки*: главы могут быть несоразмерны по объему (теоретическая глава много больше, чем глава, в которой описывается опытно-поисковая работа), могут быть несоразмерны по объему параграфы. Объем ВКР не соответствует рекомендациям (обозначенные ошибки наблюдаются и при написании курсовых работ).

Заключение

Заключение содержит выводы по всей работе. Каждая задача, поставленная в работе (см. введение), должна иметь ответ, поэтому приведенные выводы должны соотноситься с ранее поставленными задачами. В заключении формулируются предложения и рекомендации по использованию результатов работы.

При написании заключения студенты допускают *ошибки*: увлекаются выводами по теоретическим основам рассматриваемой темы, не отражают в выводах содержание опытно-поисковой работы: результаты диагностик с комментариями, краткое аналитическое описание собственных разработок. Заключение не соотносится с задачами исследования.

Оформление списка использованной литературы

Обязательным структурным элементом курсовой работы и ВКР является список литературы. Список использованной литературы, как отмечалось ранее, при написании курсовой работы в среднем включает 30 источников, при написании ВКР – 60 источников. Ссылки в тексте курсовой работы или ВКР должны соотноситься со списком литературы. Все источники в списке литературы располагаются по алфавиту. Список литературы (использованных информационных источников) приводится в обязательном порядке и оформляется с учетом соответствующего ГОСТ Р 7.0.5.-2008 («Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»).

Например:

Список использованной литературы

1. Арушанова А.Г., Юртайкина Т.М. *Методика обследований речевого развития* // Дошкольное воспитание. 1991. № 7. С. 25-29.
2. Макарова В.И., Ставцева Е.А., Едакова М.Н. *Диагностика развития дошкольника*. М.: Педагогическое общество России, 2007. 80 с.
3. Ушакова О. С, Струнина Е.М. *Методика развития речи детей дошкольного возраста*. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.
4. *Педагогика: Большая современная энциклопедия* / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Соврем. слово», 2005. 720 с.

5. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. М., 2009. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения: 21.01.2016).

При оформлении списка литературы встречаются следующие *ошибки*: оформление списка не соответствует ГОСТу; не совпадает список литературы и указания на авторов в тексте работы; при ссылке на статьи указывается издание в целом без указания автора, названия статьи и т.д.

В работе могут быть **приложения**. Количество страниц приложений не ограничивается. Приложения обязательно должны быть указаны в оглавлении: дается номер приложения, номера страниц, на которых расположено приложение.

Стиль изложения курсовых работ и ВКР

Курсовые работы и ВКР выполняются в единой стилевой манере, строго научным языком, в них не должны допускаться грамматические, пунктуационные, стилистические ошибки и опечатки. В научно-исследовательских работах реализуются такие качества речи, как точность, логичность. Точность обеспечивается однозначным употреблением терминов, использованием принятой терминологии. Подчеркнем: если понятие разными авторами трактуется по-разному, нужно, аргументируя, остановиться на одном понимании.

Логичность предполагает строгое следование логике изложения, заданной во введении, подчеркнутой в задачах исследования. Все части текста связаны между собой, поэтому мы вновь обратим внимание, что в конце каждой части текста: параграфа, главы – обязательны выводы, соотнесенные с темой исследования. Логичность текста может подчеркиваться специальными средствами, прежде всего вводными конструкциями, указывающими на связь мысли, последовательность изложения: *итак, следовательно, далее, в частности, таким образом, во-первых, во-вторых* и т.д.

Научный стиль отличается особенностями морфологии и синтаксиса. В научной работе считается неэтичным использование местоимения «Я» и соотносительных глагольных форм – конструкции типа «Я делаю вывод» невозможны в научной работе. Используются глагольные формы первого лица множественного числа: «С учетом полученных данных делаем вывод».

Преобладает книжный синтаксис – сложные союзные предложения. Используются безличные предложения или предложения, содержащие страдательные конструкции: *«При проведении диагностики отмечается, что...»*, *«Нами проанализированы полученные результаты»*.

При написании курсовых работ и ВКР часто встречается следующая *ошибка*: неверно употребляется деепричастный оборот. Напоминаем: деепричастие обозначает дополнительное действие, при этом основное действие должно быть названо спрягаемой формой глагола. Деепричастия и деепричастного оборота не может быть в безличной конструкции.

Для научного стиля характерны клише, приведем некоторые из них:

в современной науке особую остроту приобретает тема (проблема)...,

внимание ученых и практиков приобретает проблема...,

в современной методике (русского языка, литературы, развития речи) внимание исследователей концентрируется на проблеме...,

в современной методике проблема трактуется неоднозначно, рассмотрим некоторые (основные) подходы к решению данной проблемы,

существует точка зрения,

как отмечает (автор),

речь идет о проблеме...,

автор ставит проблему..., затрагивает проблемы...,

автор останавливается..., касается...,

согласно точке зрения (автора),

согласно утверждению (автора),

много внимания уделяется рассмотрению...,

в книге (статье) анализируется..., главное внимание обращается на..., отмечается..., подчеркивается..., раскрывается..., рассматривается..., определяется...,

следует обратить внимание на...,

необходимо определить...,

целесообразно остановиться на..., нужно остановиться...,

нужно отметить..., важно отметить..., представляется важным отметить...,

*необходимо добавить...,
рассмотрим...,
мы ограничимся рассмотрением...,
перейдем к рассмотрению следующего вопроса,
определим...,
это дает основание заключить,
это доказывает,
на основании можно сделать вывод,
сопоставление показывает,
из вышеизложенного следует,
отсюда следует вывод,
на основании всего изложенного,
из сказанного можно видеть.*

Рекомендации по написанию аннотации и ключевых слов

Кроме текста ВКР, отдельным файлом выпускник сдает аннотацию к ВКР и ключевые слова.

Аннотация – это очень обобщенное представление исходного текста. При написании аннотации к ВКР можно опираться на содержание, т.к. в содержании отражен текст Вашей работы. Аннотация создается по определенному клише. Приведем пример аннотации к ВКР, выполненной как проектировочная работа, на тему: «Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу».

Аннотация. Автор рассматривает теоретические основы развития связной речи детей среднего дошкольного возраста: раскрывает понятие «связная речь», описывает особенности речевого и психического развития, особенности связной речи детей среднего дошкольного возраста, выявляет методы и приемы развития связной речи детей среднего дошкольного возраста, описывает пересказ как прием развития связной речи детей дошкольного возраста. Автор представляет диагностику умений связной речи детей дошкольного возраста, проводит количественный и качественный анализ полученных результатов, описывает содержание непосредственной образовательной деятельности по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу.

Приведем пример аннотации к ВКР на ту же тему, выполненной как опытно-исследовательская работа.

Аннотация. Автор рассматривает теоретические основы развития связной речи детей среднего дошкольного возраста: раскрывает понятие «связная речь», описывает особенности речевого и психического развития, особенности связной речи детей среднего дошкольного возраста, выявляет методы и приемы развития связной речи детей среднего дошкольного возраста, описывает пересказ как прием развития связной речи детей дошкольного возраста. Автор представляет диагностику умений связной речи детей дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования, проводит количественный и качественный анализ полученных результатов, описывает содержание непосредственной образовательной деятельности по развитию связной речи детей в процессе обучения пересказу. Описывает диагностику умений связной речи детей среднего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования, делает выводы о результативности реализации предложенного содержания непосредственной образовательной деятельности по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу.

Список ключевых слов содержит порядка 7-10 единиц. В этот список включаются слова, сочетания слов, связанные с обозначением базовых для ВКР понятий.

Приведем пример ключевых слов к ВКР на тему: «Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения пересказу».

Ключевые слова: *ребенок среднего дошкольного возраста, связная речь, развитие связной речи, пересказ, обучение пересказу, непосредственная образовательная деятельность по развитию связной речи, диагностика умений связной речи детей дошкольного возраста.*

Учебное издание

**МАТЕРИАЛЫ ПО ПОДГОТОВКЕ
К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ
(для будущих педагогов дошкольного образования)**

Сведения о редакторе:
Кусова Маргарита Львовна
доктор филологических наук, профессор
зав. кафедрой русского языка и МП в начальных классах
Институт педагогики и психологии детства (УрГПУ)
(343) 336-13-44

Подписано в печать 26.01.2017. Формат 60х84¹/₁₆.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 9,2. Уч.-изд. л. 7,9.
Тираж 500. Заказ 4786

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.